أثـــر برنامـــج تدريـــبي مستنـــد إلـــى تفكيـــر التخـــيل البعيـــــد في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل

إعداد

عامر منير غضبان

المشرف

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب ٢٠١١

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أثر برنامج تدريبي مستند إلى تفكير التخيل البعيد في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل) وأجيزت بتاريخ ٢٠١١/٨/٩

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
- الدكتور يوسف محمود قطامي، مشرفاً أستاذ _ تعلم وتعليم.	....
- الدكتور محمد عودة الريماوي، عضواً أستاذ _ طفولة ومراهقة.	....
- الدكتور جميل محمود الصمادي، عضواً أستاذ _ تربية خاصة.	....
- الدكتور عدنان حسين الجادري، عضواً أستاذ _ تربية مهنية.	....

الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا عامر منير غضبان أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة من الجامعة.

التوقيع

التاريخ ٢١ / ٨ / ٢٠١١

الإهـــداء

إلى الوالد الكريم، والعالم الجليل، والمفكر المبدع

منير الغضبان

وإلى الوالدة الكريمة، والمرأة الفاضلة، والمربية الرشيدة

سعاد الغضبان

أهدي هذا العمل، وأسأل الله أن يرزقهما أرفع الدرجات، وأوسع البركات.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، له النعمة وله الفضل وله الثناء الحسن، وبعد

الذين يستحقون الشكر لعونهم على إتمام هذا العمل كثيرون، أولهم وأحقهم بالشكر الأستاذ الدكتور يوسف قطامي الذي أسدى إلي الكثير أثناء العمل في هذه الأطروحة، وقبل ذلك أثناء طلبي للعلم على يديه لسنوات طويلة مضت، ومنحني ثقة غالية أعتز بها.

كما أقدم شكري لكل من أسهم معي بشيء من علمه، أو جهده، أو وقته. وأخص من هؤلاء الأستاذ الكريم عمر تايه المدير الأكاديمي لمدرسة اليوبيل، فإن الجانب العملي في هذه الدراسة لم يكن ليتم لولا تعاونه ومتابعته معي، وكذلك الأستاذة إيمان سلامة المرشدة التربوية في مدرسة اليوبيل التي لم تبخل علي بما تستطيع من عون وتعاون، والشكر أيضاً للأساتذة الأفاضل في المدرسة الذين منحوني من جهودهم وأوقاتهم برغم مشاغلهم المتعددة.

وأقدم شكري كذلك للأخوين الكريمين أحمد طالب عبد الله وأسامة القصاب اللذين شاركاني الإشراف على تطبيق البرنامج التدريبي. ولكل من أسدى إلي في هذه الأطروحة معروفاً أقول: جزاكم الله خيراً، والله لا يضيع أجر من أحسن عملاً.

فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثـر برنامج تدريبي مستند إلى تفكير التخيل البعيد في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل

إعداد

عامر منير غضبان

المشرف

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى تفكير التخيل البعيد على مستوى اتخاذ القرار الإبداعي عند عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، ولتحقق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي على الحل الإبداعي للمشكلات بالاستناد إلى تفكير التخيل البعيد، واعتمد فئة برامج التحدي العاجل من بين فئات برامج التخيل البعيد، وقام كذلك ببناء مقياس لقياس قدرة المفحوصين على اتخاذ القرار الإبداعي.

تم في هذه الدراسة البحث في إجابات الأسئلة الآتية:

- ما أثر البرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد في تحسين قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي؟
- هل تختلف قدرة الطلاب المفحوصين على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؟
- هل تختلف قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعات، الجنس)؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم اعتماد تصميم شبه تجريبي قسم فيه المفحوصون إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تألفت من (٢٦) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة تألفت من (٢٩) طالباً وطالبة، وتم قياس قدرة أفراد الدراسة على اتخاذ القرار الإبداعي قياساً قبلياً، ثم طبق البرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد على المجموعة التجريبية، ثم تم القياس البعدي اقدرة المفحوصين في كلتا المجموعتين من خلال مقياس اتخاذ القرار الإبداعي.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي يعزى للبرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠،٠٥) بين الذكور والإناث في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي.
- لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠،٠٥) للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعات، جنس الفحوص) على مستوى اتخاذ القرار الإبداعي.

وفي مناقشة النتائج أشار الباحث إلى وجود عوامل محتملة أدت إلى عدم وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين أداء المفحوصين على مقياس اتخاذ القرار الإبداعي، مثل وجود أثر لعناصر وسيطة بين هاتين السمتين، كالأسلوب المعرفي للمفحوص، وأوصى الباحث بمزيد من الدراسات لتحديد مجالات لفاعلية برامج التخيل البعيد، وللبحث في تنمية مهارات تفصيلية من مهارات اتخاذ القرار الإبداعي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة والإطار النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة والإطار النظري

مقدمة:

تحتل رعاية الموهوبين أهمية كبيرة في الدول والمجتمعات المختلفة، وتتزايد أهميتها بتزايد التحديات التي تواجه هذه المجتمعات، وبتزايد سرعة التغيرات التي تصل أحياناً إلى درجة التهديد بمخاطر مختلفة ما لم يواجهها المجتمع بحشد إمكاناته وإبداعات أفراده للتكيف مع مظاهرها ونتائجها، ومحاولة الوصول إلى الفعل الإيجابي في مسيرها.

لقد كان لرعاية الموهوبين تاريخ مميز في القرن الماضي، من ناحية تطور المفاهيم النظرية وبناء البرامج العملية، ومرت هذه الفكرة بمراحل متعددة، واجهت خلالها معيقات ودعاوى مناهضة لها، مثل اتهامها بأنها تتعارض مع ديمقراطية التعليم، ومثل التشكيك بجدوى قيامها أصلاً، على اعتبار أنها لا تحقق فائدة في الواقع، فالموهوب سيعتني بنفسه ويحقق الإنجاز المطلوب منه بطبيعة الحال، لكونه موهوباً.

لكن استمرار فكرة رعاية الموهوبين وبرامجها أثبت صحة الأسس التي قامت عليها، فإن من متطلبات تحقيق العدالة أن يكون الطالب الموهوب في نظام تعليمي يناسب إمكاناته، بدلاً من أن يهدر وقته وجهده ولا يحقق ذاته في نظام تعليمي مخصص لطلبة أقل منه في قدراتهم. كما أن تجاهل فئة الموهوبين سيجعل كثيراً من أفرادها يتساقطون خلال مسيرة حياتهم، ولا تظهر آثار موهبتهم في دراستهم وأعمالهم.

لقد كانت ليتا هولينغوورث (Hollingworth) من رواد الباحثين الذين أثبتوا ضرورة تخصيص برامج خاصة للموهوبين، وأكدوا أن الحاجة لذلك حاجة فردية، يحتاجها كل فرد موهوب، وحاجة اجتماعية أيضاً، ومن ملاحظاتها القيمة أن الطالب الذي نسبه ذكائه ١٤٠ يخسر نصف وقته في قاعات الصفوف العادية، بينما يخسر كل وقته تقريباً كل من بلغت نسبة ذكائه ١٨٠ فأكثر (جروان ٢٠٠٤، ٢٩).

لقد قامت حركة رعاية الموهوبين واستمرت في القرن الماضي بتأثير عوامل عدة، مثل حركة القياس العقلي في بدايات ذلك القرن، ثم سباق التسلح بين الولايات المتحدة والاتحاد

السوفييتي في منتصفه، وظهور مبدأ علم النفس الإيجابي (Positive Psychology) في نهايته. وكان عقد التسعينات أحد أهم مراحل التقدم الكبيرة والاهتمام الواسع بهذه الحركة، وارتبط ذلك بظهور إضافات جديدة في نظريات وبرامج الموهبة والتفوق، مثل إضافات ستيرنبرغ وكالاهان ورينزولي وتريفنغر وريم (Sternberg, Callahan, Rensulli, Treffinger, Rimm) ولعل النتائج التي أثبتت الدراسات دور رعاية الموهوبين في تحقيقها كانت هي العامل الأهم في تثبيت هذه الحركة وتوسع انتشارها.

واليوم، لا شك أن عصر العولمة عامل مؤثر بشكل كبير لتبني فكرة رعاية الموهوبين وبناء استراتيجياتها العملية، فتحديات الاندماج التي يواجهها كل مجتمع، تجعل الاهتمام بالموهوبين خياراً أساسياً أمام أي نظام تعليمي أو اجتماعي معاصر، يهدف لجعل المجتمع متمكناً من الاستمرار والفعل في هذا التفاعل القائم بين مختلف المجتمعات على اختلافها.

وكان منحى الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving) من المناحي التي قدمت إطاراً لكثير من البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في المؤسسات المتصلة برعاية الموهوبين، لكن من أكثر الاستراتيجيات المبنية على هذا المنحى انتشاراً وتوسعاً الاستراتيجيات المتضمنة في برامج التخيل البعيد (Destination ImagiNation).

ويرى بورفيكو (Robert Purifico) – المشرف على مؤسسة التخيل البعيد – أن الحل الإبداعي للمشكلات يؤدي بالمشارك إلى أن يكون راشداً محباً للاستطلاع، يفكر بأبعـــد من السياق التقليدي، وبأعمق من التفكير التقاربي (convergent) ، وهذا درس حياتي مهم يناله المشاركون، خصوصاً منهم الطلاب الموهوبون الذين ربما ينعزلون أحياناً على أنفسهم مع ذكائهم الخاص، فيفقدون الاتصال بغيرهم. (Lilienthal 2005).

إن الإطار النظري الذي اعتمدته برامج التخيل البعيد في الرؤية لعملية الحل الإبداعي للمشكلات هو تصور دونالد تريفنغر (Donald Treffinger) ومن أسباب ذلك ملاءمة هذا التصور لتربية الموهوبين، فإن تريفنغر صاحب نموذج معتمد في تعليم ورعاية الموهوبين، مع تصوراته وإضافاته المتعلقة بعملية الحل الإبداعي للمشكلات.

إضافة لذلك يعتبر نموذج تريفنغر عن الحل الإبداعي للمشكلات أحد النماذج المعبرة بوضوح عن المرحلة الحالية من تطور النظرة للإبداع، التي تزايدت فيها أهمية القدرة على توليد البدائل وتفحصها في العملية الإبداعية عموماً، وفي عمليات حل المشكلة خصوصاً.

إن المرحلة الحالية من تطور الحل الإبداعي للمشكلات حسب وصف تريفنغر يركز فيها على معالجة الحاجة إلى طريقة نظامية لأخذ النواتج من عمليات تثمين قيمة المهمة، ثم تصميم وابتكار توجه للمعالجة، مثل تحديد عنصر بعينه ليتم تطبيقه واعتماده.

والنتيجة المتوقعة لهذه العملية هي الاندماج بين الفرد والسياق والنواتج المتوخاة وبين الإطار المقدم (حل المشكلات الإبداعي) والوصول إلى لغة ممكنة الاستخدام لوصف النظام المتكون(Treffinger & Isaksen 2005).

إن القدرة التوليدية (Generativity) والقدرة على اختيار البديل المناسب قدرتان ظاهرتان بوضوح في البرامج المبنية على تفكير التخيل البعيد، ويركز بورفيكو على هاتين القدرتين من بين عمليات الحل الإبداعي للمشكلة حيث يفترض أن: " حل المشكلات الإبداعي هو عملية لتشجيع التفكير الإبداعي والتفكير الناقد معاً ... وهو يترك الباب مفتوحاً لتقديم حلول جديدة للمشكلة بشكل دائم تقريباً" (Lilienthal 2005, 21).

وهذا التركيز في الجانب العملي على القدرة التوليدية والقدرة على اختبار البدائل هو استجابة وانعكاس للدلائل التي أكدت قوة الاتجاهات النظرية التي تعتبر هذه القدرات هي السمة المميزة للمعرفة الإنسانية الفاعلة في النتاجات الإبداعية، ولعل أفضل تعبير عن هذه الاتجاهات هو منحى "المعرفة الإبداعية" الذي ينطلق من اعتبار المقدرة على الإبداع "خاصية جوهرية للمعرفة الإنسانية في صورتها المعيارية"، والقدرة التوليدية هي الجانب البارز من الوظيفة المعرفية الإنسانية، والإنسان يستخدم هذه القدرة في عمليات معرفية إبداعية راقية، كما يستخدمها في معالجاته المعرفية في حياته اليومية، ويؤكد هذا المنحى بناء على ذلك أن الفروق بين الأفراد في القدرة التوليدية، وبالتالي في المقدرة الإبداعية العامة، ليست فروقاً ناتجة عن أداء عمليات معرفية مختلفة، إنما بسبب عوامل تضعف أو تقوي العمليات والمعالجات المعرفية الاعتيادية التي يمارسها الإنسان في تفاعله مع بيئته، وتنمو مع استمرار هذا التفاعل (وارد ٢٠٠٥، ٣٥٨-٣٦١).

ومع إعطاء هذه المركزية لدور عمليات التوليد والتقويم في الإبداع، ومع اعتبار العمليات الإبداعية عمليات تجري في المعالجات المعرفية الاعتيادية للإنسان، فإنه يمكننا توقع مقدار الصلة بين الإبداع في حل المشكلات، والإبداع في اتخاذ القرارات، أو بين مفهومي "الحل الإبداعي للمشكلات" و"اتخاذ القرار الإبداعي" (Creative Decision Making).

إن اتخاذ القرار يحتاج إلى عمل، وهذا يشمل حل المشكلات، وفي الواقع فإن أولى خطوات صنع القرار ربما تكون توضيح المشكلة التي سيتم حلها، غير أن حل مشكلة ما قد لا يتضمن بالضرورة عمل أي شيء، في حين أن اتخاذ قرار ما سيؤدي دائما إلى إجراء أو عمل من نوع ما. وهذا صحيح حتى لو قررنا أن لا نعمل أي شيء، بمعنى أن اختيار اللافعل هو قرار له قوة أي قرار آخر (باركر ١٩٩٨، ٢٠-٢١). واتخاذ أي قرار يتضمن عملية اختيار، ولا يمكن أن يتم الاختيار ما لم يكن لدينا بدائل يمكن أن نختار من بينها، ويمكننا أن نجد تلك البدائل فقط إذا كلفنا أنفسنا عناء البحث عنها (باركر ٢٧).

وبسبب كون عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط يصنفها بعض الباحثين ضمن استراتيجيات التفكير المركبة، كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات (الطراونة ٢٠٠٦).

وإذا كان من الممكن لاستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلة أن تؤثر في تطوير قدرات الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي فإن هذا سوف يسهم في تحقيق برامج رعاية الموهوبين لأهدافها في التنمية المتكاملة لشخصية الموهوب، وتحقيق الاستثمار الأمثل لقدراته من خلال تفاعله الإيجابي وفعله المؤثر في مجتمعه، عندما يتمكن من استثمار قدرته على اتخاذ القرار الإبداعي في هذا التفاعل.

وقد اختيرت مدرسة اليوبيل من بين مؤسسات تعليم الموهوبين لتكون ميدان تطبيق هذه الدراسة، وذلك لأنها مثلت تجربة رائدة ضمن تجارب رعاية الموهوبين في الأردن، وهي مركز اهتمام للمفكرين والباحثين، وطلابها يختارون بعناية ضمن عملية مقننة مبنية على معايير متعددة، منها التحصيل الأكاديمي، الذي يتم قياسه من خلال معدلات الطالب السابقة قبل دخوله للمدرسة، ومن خلال اختبارات خاصة تعدها المدرسة، ومن معايير المدرسة كذلك السمات الشخصية والنفسية للطالب التي يتم التعرف عليها من خلال عمليات مقابلة مقننة للطلاب المتقدمين، كما أن الطلاب المقبولين في المدرسة يخضعون لفترة إعداد تؤهلهم للاندماج والتفاعل مع برامج المدرسة ومجتمعها (تايه ٢٠١٠).

وتعتمد مدرسة اليوبيل المنحى الإثرائي في رعاية الموهوبين، وتشمل برامجها مواد أساسية مكثفة، ومواد اختيارية متنوعة في مجالات معرفية مختلفة، إضافة لأنشطة علمية

ولامنهجية يتوقع أن تكون معاً عوامل متناسقة تعمل لتحقيق التنمية الشاملة لمعرفة الموهوب وشخصيته.

ويمكن أن يوظف اختيار طلاب مدرسة اليوبيل لتطبيق وإجراء برامج واختبارات مخصصة للموهوبين، وفي الواقع يمثل طلاب المدرسة رأس مال مهماً للباحث والمجرب، وللمشرف والمطبق العملي في ميدان تعليم الموهوبين.

ويتوقع أن يكون طلاب مدرسة اليوبيل أكثر استعداداً لتوظيف تفكير التخيل البعيد، والوصول إلى استثماره الأمثل، فهذا النوع من التفكير يعالج مشكلات دقيقة، ويتضمن ربطاً بين عناصر متباعدة، وإداركاً بعيداً للمآلات والغايات، وهذه الفئة من مهارات التفكير يتوقع أن تكون فاعلة عند طلاب المدرسة لكونهم ينمونها خلال تلقيهم للمحتوى والأساليب المقدمة لهم في برامج المدرسة ومناهجها .

لعل هذه العناصر يمكن أن تبرر الدراسة الحالية، فهي تستمد أهميتها من أهمية استثمار التفكير الإبداعي في عمليات حل المشكلات وعمليات اتخاذ القرارات، هذا في نطاق المفاهيم النظرية، وفي الميدان الواقعي تبرر هذه الدراسة من خلال تجربة مدرسة اليوبيل، وإمكانية التوصل إلى استراتيجيات وتطبيقات عملية لتطوير وتفعيل ميدان رعاية الموهوبين عموماً.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة بتقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى تفكير التخيل البعيد على مستوى اتخاذ القرار الإبداعي عند الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل. ويتوقع أنه يمكن من خلال معرفة أثر هذا البرنامج التوصل إلى تصورات أوضح وبناء تطبيقات أكثر تطوراً في مجالات تعليم الموهوبين والتدريب على مهارات اتخاذ القرار.

لقد كانت برامج التخيل البعيد من البرامج المستخدمة على نطاق واسع في برامج الموهوبين في مؤسسات عديدة، لذلك كان من المهم التعرف على توجهات هذه البرامج، ودراسة أبعاد تطبيقها وإدخالها في برامج الموهوبين في مجتمعاتنا، ويتوقع أن يكون هذا

إسهاماً في تطوير برامج الموهوبين بشكل عام، وزيادة قدرتها على التعامل مع التوجهات الحديثة والتغيرات العالمية المعاصرة، التي أسست أصلاً لتحقيق التواصل الإيجابي معها.

وتعتبر عمليات اتخاذ القرار بشكل عام من الجوانب التي تبرز الحاجة إلى إدماجها في أهداف الأنظمة والبرامج التعليمية والتدريبية، خاصة للموهوبين والقياديين، ويتوقع أن يكون المنحى الإبداعي في اتخاذ القرارات أكثر اتصالاً ببرامج التخيل البعيد، مما يجعل التعرف على اتجاهات أثر التخيل البعيد في تنمية هذا المنحى مطلباً مهماً لإدراك الإمكانات التي تحملها برامج التخيل البعيد، والدور التي يمكن أن تؤديه في تطوير برامج الموهوبين والتدريب على الإبداع.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر البرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد في تحسين قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي؟
- هل تختلف قدرة الطلاب المفحوصين على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؟
- هل تختلف قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعات، الجنس)؟

أهمية الدراسة:

يرى الباحث أن لموضوع هذه الدراسة أهمية نظرية وتطبيقية، يمكن أن نعرض أهم جوانبها في النقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

- الإضافة والإثراء للأبحاث في مجال الموهوبين من منظور علم النفس التربوي، لأن هذا المجال يتم تناوله من فروع عديدة من فروع المعرفة، لكن التركيزات عليه من علم النفس التربوي قد يكون من بينها دراسة العوامل المتصلة بأبنية الموهوب المعرفية وخصائصه الشخصية. والوصول إلى الفهم العميق لتأثير هذه العوامل في رعاية الموهوبين يتيح المجال لبناء برامج متجددة وأكثر عمقاً في تأثيرها.

- على الرغم من توسع تطبيق برامج التخيل البعيد فإن الدراسات التقويمية لها قليلة حسب اطلاع الباحث، ومعظم الدراسات التي تمت كانت لإطار الحل الإبداعي للمشكلات بشكل عام. ولا ريب أن وجود دراسة خاصة ببرامج التخيل البعيد سيكون مفيداً في تحقيق وتثبيت بنائها على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، وقد يسهم في مزيد من الفهم للعوامل الأكثر تأثيراً من بين العوامل التي اقترحتها هذه النظرية بشكل عام.

- ربما تكون هذه الدراسة ذات فائدة في ميادين دراسات مهارات وعمليات اتخاذ القرار، ولعلها بتركيزها على المنحى الإبداعي في اتخاذ القرارات يمكن أن تسهم في تحديد أكثر لدور القدرات التوليدية في القرارات الإبداعية، وتوضيح أكثر للآليات التي تربط بين هذه القدرات وغيرها من العمليات المتضمنة في اتخاذ القرار.

الأهمية التطبيقية:

_ تزويد الباحثين المختصين والمؤسسات المهتمة ببرنامج تدريبي على تفكير التخيل البعيد المستند في أساسه إلى الحل الإبداعي للمشكلات، ويتألف من مجموعة مواقف يمثل كل منها مشكلة يطلب من المتدرب أن يقدم لها حلاً إبداعياً، ويتوقع أن تتضمن عمليات الحل عند المتدرب وضع بدائل مختلفة بعدد كبير، ثم القيام بعمليتي الاختبار والاختيار في ذهنه لهذه البدائل، وهي مهارات مرتبطة بالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

_ يتميز هذا البرنامج بكونه صالحاً للأفراد الموهوبين بشكل خاص، ولبقية الأفراد بشكل عام، فهذه الخاصية إحدى مزايا رؤية تريفنغر، فهو يعتقد أن البرامج المتصلة بالقدرات

الإبداعية ليست مهمتها فقط أن تنمي هذه القدرات عند ذوي المستويات العليا منها، إنما أن تعرف كل فرد على ما يحمله من خصائص يمكن أن ينميها ليرفع مســتوى الإبداع لديه. (Treffinger & Young 2002).

- في ميادين رعاية الموهوبين خصوصاً يمكن أن تكون هذه الدراسة مهمة لأهمية عمليات اتخاذ القرار الإبداعي واتصالها بالسمات القيادية التي يتوقع أن تكون مؤثرة في قدرة الموهوب على الفعل في مجتمعه.

- على الرغم من وجود برامج عديدة لتنمية اتخاذ القرارات، فإن الاهتمام بالتدريب في هذا الميدان ما زال غير متلائم مع أهميته والحاجة إليه في الواقع، كما أن البرامج التي اطلع عليها الباحث تهدف إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار بشكل عام، ولا يوجد حسب اطلاعه برنامج خاص باتخاذ القرار الإبداعي تحديداً.

- إن موضوع تنمية قدرات اتخاذ القرار له أهمية خاصة في المراحل العمرية المرتبطة بمراحل التعليم الثانوي، وذلك لأهمية القرارات التي يتخذها الفرد عادة في هذه المرحلة، ومن أهمها تحديد توجهاته الدراسية والمهنية.

وقد أكد منحى اتخاذ القرار السلوكي (Behavioral Decision Making) أن مرحلة المراهقة تتضمن تغيرات واضحة في آليات اتخاذ القرار، تصبح خلالها سلوكات المراهق تابعة لقراراته، وتشمل هذه العملية كما توضحها النظرية دراسة المراهق لمختلف البدائل وحساب مرغوبيتها بالنسبة له، وتنطبق هذه العملية على القرارات المحورية باتخاذ المراهق لقرارات جريئة تتضمن مغامرات خطيرة، مثل قرارات حول مستقبله، أو قرارات حول القيام بسلوكات لا تتفق مع قيم المجتمع (Steinberg 1996).

_ يمكن أن تكون تنمية القدرة على اتخاذ القرار في هذه المراحل العمرية مساهمة في تحقيق التوافق بين الطالب والأنظمة التعليمية القائمة في العالم العربي والإسلامي، فإن من خصائص هذه الأنظمة الشكلية والجمود وعدم المرونة، مما يجعل القرار الخاطئ للطالب في اختيار مساره التعليمي يحمل انعكاسات سيئة بشكل كبير على نموه وتفاعله مع المسار الذي اختاره. وقد أشار لهذه المشكلة كثير من التقارير والأبحاث. (المنظمة الإسلامية، المنظمة العربية).

ويمكن أن نجمل النقاط التي تعطي الأهمية للدراسة الحالية بالآتي: في ميدان تعليم الإبداع والتدريب على الحل الإبداعي للمشكلات تعتمد الدراسة الحالية الاستراتيجيات المتصلة بتفكير التخيل البعيد المستخدم على نطاق واسع في البرامج العالمية. وفي مجال اتخاذ القرار تركز الدراسة على المنحى الإبداعي في اتخاذ القرار. وفي مجال رعاية الموهوبين تختص الدراسة بأنها تقصد ربط البرنامج التدريبي المستخدم بمهارات اتخاذ القرارعند الطلبة الموهوبين، لأهمية هذه المهارات في تحقيق الفائدة الأمثل من قدرات الموهوب.

مصطلحات الدراسة:

سيتم تعريف المصطلحات الآتية:

الطالب الموهوب، تفكير التخيل البعيد، البرنامج التدريبي، اتخاذ القرار الإبداعي.

الطالب الموهوب: الطالب الذي تم ترشيحه ليدخل في برامج تعليم الموهوبين في مدرسة اليوبيل، والتي تختار طلابها بناء على اختبارات مخصصة لقياس الاستعداد الأكاديمي، بالإضافة إلى تحصيل الطالب الدراسي، وسماته السلوكية الشخصية.

تفكير التخيل البعيد: هو التفكير الذي يقوم فيه الفرد بتلقي عناصر البيئة المحيطة به، ثم دمجها في مخزونه المعرفي، وإجراء المعالجات العقلية في الموقف بشكل مغاير للمألوف، يتجاوز فيه حدود البيئة، ويتعامل مع روابط جديدة، ويستعرض بدائل عديدة من المآلات الممكنة لهذه الروابط، وتظهر نواتج هذه العملية كأفكار اختراقية لما هو معروف.

البرنامج التدريبي: هو مجموعة من المواقف والإجراءات المخططة التي تم إعدادها بالاستناد إلى برامج مؤسسة التخيل البعيد، ويقصد من هذه المواقف تحقيق أهداف تتعلق بتنمية مهارات تفكير التخيل البعيد. وتتألف هذه المجموعة من ١٠ مواقف تدريبية، ويطبق البرنامج في فترة زمنية تقارب خمسة عشر أسبوعاً، أو فصلاً دراسياً.

اتخاذ القرار الإبداعي: هو درجة الطالب على مقياس اتخاذ القرار الإبداعي الذي تم تطويره في هذه الدراسة، والمتضمن مجموعة مواقف افتراضية يتطلب كل منها وضع بدائل للقرارات الممكنة، واختيار بديل مناسب، وتعطى الدرجات في هذا المقياس بناء على عدد البدائل المقترحة، وعلى عملية الاختيار من حيث جدة البديل المختار وملاءمته للموقف.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الموهبة والطالب الموهوب:

مع توسع انتشار وتطبيق برامج رعاية الموهوبين، برزت الحاجة لتحديد تعريف للموهبة والطالب الموهوب، وقدمت تعريفات عديدة، بعضها وضع بالاعتماد على المقاييس السيكومترية، وبعضها اعتمد نتائج الدارسات عن خصائص الموهوبين، وبعضها كان تعريفات تربوية مركبة تتضمن الإشارة للبرامج الخاصة بهؤلاء الموهوبين.

ومن التعريفات الشهيرة للأطفال الموهوبين تعريف مكتب التربية الأمريكي الذي وضع لأول مرة عام ١٩٧١، ثم عدل بعد ذلك، وتشير الصيغة المعدلة لعام ١٩٨١ إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات. (جروان ٢٠٠٤، ٥٥).

ويلاحظ في هذا التعريف أنه متوجه بوجهة النظر التي تقر تخصيص برامج تربوية لخدمة الموهوبين خصوصاً، وأنه ابتعد عن تحديد مفاهيم نفسية مرتبطة بوجود الموهبة أو يبنى عليها نتاج الموهوبين، وقد ركزت بعض التعريفات المبينة على نظريات الموهبة على تحديد بعض هذه المفاهيم أو الخصائص، فعلى سبيل المثال ركز رينزولي (Renzully) على مكون الالتزام وعلى مكون القدرات العامة الواقعة فوق المستوى المتوسط في رؤيته لمفهوم الموهبة، (جروان ٢٠٠٤، ٥٦)، بينما اعتبر تاننباوم (Thannenbaum) أن استعداد الفرد ليصبح منتجاً للأفكار في مجالات الأنشطة كافة هو ما يعبر عن الموهبة (جروان ٢٠٠٤)، وهذا يعني توجيه التركيز إلى الخصائص الإبداعية.

وقد قدمت ورقة في معهد دايفيدسون لتنمية الموهبة (Davidson Institute for Talent Development 2006) لخصت الخبرات والدراسات عن خصائص الطلبة الموهوبين في مختلف المجالات، وكان مما ذكر في تلك الورقة أن الموهوبين يستفيدون من برامج التسريع في المدرسة، كما أن الدرجات العالية جداً في اختبارات الذكاء في أحسن أحوالها هي مؤشرات خام غير ناضجة للإنجاز العالي في مراحل الرشد... بينما يعتبر دخول

الطالب في برامج جامعية متقدمة بعد بدء دراسته الجامعية بزمن قليل أفضل المؤشرات على تفوقه الأكاديمي في تعليمه الجامعي، ويعني ذلك تجاوز الطالب لامتحانات القبول لهذه البرامج مثل امتحان SAT.

أما في الأعمار المبكرة فإن الموهوبين كانوا يمتازون بالتفاعل اللغوي والحركي المبكر، الذي يسهم في جعلهم أكثر قدرة على الاستيعاب ومعالجة المعلومات وأكثر قدرة على بناء العلاقات مع الآخرين داخل وخارج العائلة، كما أثبتت الدراسات والخبرات أن الوالدين والمربين لهم أثر في إيجاد الطالب الموهوب أو عدمه، مع أن أثر العائلة أكبر من أثر المدرسة في ذلك (Davedson Institute 2006) .

وقد أجريت دراسات عديدة على أساليب التعلم الأكثر وجوداً لدى الموهوبين، وتبين بوضوح أنهم يفضلون الأساليب التي تنسجم مع اتصافهم بخصائص الواقعية العالية، والتصميم والإصرار، والثقة بالنفس، والاستقلالية، والانضباط الداخلي. وعلى سبيل المثال توصل المربيان غريس ودن (Griss & Dunn 1984) إلى النتائج التي يمكن تلخيصها بالآتي: مقارنة بين الموهوبين وغيرهم من العاديين تبين أن المتفوقين يميلون إلى أسلوب تعلم يتسم بالاستقلالية عن المدرس، والاعتماد على الدافعية الذاتية. إن الموهوبين يستمتعون بالواجبات المدرسية غير المخططة مسبقاً، والتي تعتمد على المرونة. يفضل الموهوبون أساليب المشاركة الفعالة ويحجمون عن أسلوب المشاهدة أو المراقبة السلبية. وهم يتمتعون علاوة على ذلك بأدوات قوة متكاملة للتعامل مع المفاهيم المجردة والمعاني المتنوعة التي يستقبلونها من خلال قنوات حسية (سمعية وبصرية وحركية ولمسية) مختلفة. إنهم أكثر شعوراً بالمسؤولية ويفضلون بيئة تعليمية هادئة وحدهم أو مع أقران موهوبين مثلهم (ريم ودافيز ٢٠٠١: ٤٥).

وقد أيدت هذه الاستنتاجات بنتائج دراسة أجريت في بداية الألفية الثالثة (Lubinski, Webb, Morelock & Benbow 2001) تتبعت مسيرة مجموعة من الموهوبين صنفوا على أنهم من مجموعة الأول على مجموعة العشرة آلاف التي ينتمي إليها الطالب. وهذه المجموعة فضلت بشكل قوي الفرصة التعليمية المتناسبة مع استعدادها المبكر للتعلم، و ٩٥% من أفرادها مارسوا نوعاً من التسريع جعل تعلمهم فردياً.

وفي دراسة أردنية توصل أبو عليا (٢٠٠٣) إلى أن الموهوبين يستخدمون ما وراء المعرفة (metacognetive) التقديرية والشرطية أكثر من غيرهم من المتفوقين، ويلاحظ أنه

ينطلق في دراسته من التفريق بين مفهومي الموهبة والتفوق ولم تظهر دراسته فروقاً بين الجنسين في استخدام هذه القدرات بين فئة الموهوبين (عامر ٢٠٠٧، ١٤٠).

وقد ظهرت نظريات شاملة في محاولة تفسير ظاهرة الموهبة وتحديد ارتباطاتها وأبعادها، ومن بين هذه النظريات ظهرت نظريات متخصصة لهذا الموضوع أصلاً، ومتمحورة حوله، مثل نظريات رينزولي وتانينباوم ودافيدسون (Renzulli, Tannenbaum, Davidson)، ومنها نظريات تضمنت تحديداً لظاهرة الموهبة ووصفاً وتفسيراً لها، مع أنها لم توضع أصلاً لهذه الغاية تحديداً، مثل نظريتي ستيرنبرغ وغاردنر، اللتين وضعتا أصلاً كنظريتي ذكاء، لكنهما قدمتا تضمينات محددة متعلقة بظاهرة الموهبة والتفوق.

وسيتم في هذه الدراسة عرض نظريات رينزولي، وتاننباوم، وستيرنبرج، ثم سيتم عرض رؤية تريفنغر للموهبة المتسقة مع نظرية رينزولي:

١. نظرية رينزولي:

يرى جوزف رينزولي (Joseph S. Renzulli) أن التعريف المنشود للموهبة يجب أن يتصف بخصائص محددة، منها إمكانية أن يزودنا بدليل لاختيار إجراءات وأنظمة الكشف عن الموهوبين، وأن يرتبط منطقياً ببرامج الموهوبين الخاصة (Renzulli 2005; 2010؛ الحروب ١٩٩٩، ٢٨).

ويرى رينزولي كذلك أن تعريفنا للموهبة سيتأثر بغايات أنظمة تربية الموهوبين، وما ستقدمه هذه التربية للموهوب، وحول هذه الغايات يعتقد رينزولي أن هناك ثلاثة أغراض لتربية الموهوب، الأول هو تقديم كل الفرص والإمكانات للطالب الموهوب ليحقق ذاته بشكل تام، من خلال التطور والتعبير عن النفس، أو من خلال الربط والتركيب بين مختلف جوانب الأداء التي يمكنه أن يعبر فيها عن نفسه بمقدار من القوة والتميز.

الغرض الثاني هو زيادة ذخيرة المجتمع من الأفراد القادرين على تقديم حلول إبداعية لمشكلاته، وبالربط بين هذين الغرضين السابقين يصبح من أهداف التربية أن تجعل هؤلاء الأفراد قادرين على استثمار المعلمات وتوظيفها أكثر من كونهم يخزنونها أويجمدونها، وهو الغرض الثالث (Renzulli 2005).

وقد بنى رينزولي تعريفه على مراجعة للدراسات والأبحاث حول الموضوع، خاصة الدراسات التي اهتمت بتوصيف الأشخاص غزيري الإنتاج الإبداعي، والكبار منهم بشكل أساسي، الذين قدموا عطاءات قيمة للمجتمع، وتوصل إلى اقتراح التوصيف الآتي للموهبة:

"يعكس سلوك الموهوب عملية تفاعل بين ثلاث مجموعات من السمات البشرية، وهي:

(١) تمتع الموهوب بقدرات عقلية عامة أعلى من المتوسط (above average).

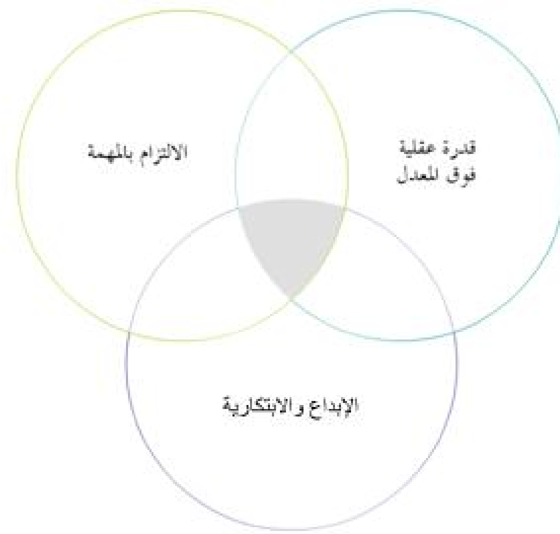
(٢) مستويات عالية من الالتزام بالمهمة الموكلة للفرد (Task Commitment)

(٣) مستويات عالية من الإبداع والابتكارية.

والطلبة الموهوبون هم تلك الفئة التي تمتلك أو لديها القدرة على تطوير هذه المجموعة المركبة من السمات، ووضعها موضع التطبيق في أي مجال من مجالات الأداء البشري.

إن وجود سمة واحدة فقط من هذه السمات لا يعني حدوث التميز، بل إن وجود التفاعل بين السمات الثلاث هو الذي ينتج هذا التميز، وكل سمة من هذه السمات تلعب دوراً مهماً في تحديد السلوك المتميز ... والأطفال المتميزون هم أولئك القادرون على تطوير هذه السمات، وتطبيقها في المواقف والوضعيات المختلفة، وهم بهذا يحتاجون للتعرض للعديد من الفرص التعليمية والخدمات التربوية التي لا تتوافر ضمن برامج التعليم العادية (الحروب ١٩٩٩).

وقد مثل تعريف رينزولي للموهبة بنموذج متصور لقي انتشاراً وتداولاً واسعاً، وهو نموذج الحلقات الثلاث للموهبة (The Three-Ring Conception of Giftedness)، وهو المعروض في الشكل الآتي:



أن القدر المشترك بين هذه العناصر الثلاث المذكورة في هذا النموذج هو الذي يوصل إلى وجود أداء متميز يمكن أن يوصف صاحبه بأنه موهوب، وهذا الأداء قد يكون في أي من المجالات التي قدم فيها إنتاج متميز للبشرية، وقد يكون في مجال عام من مجالات المعرفة البشرية، كالرياضيات، أو في مجال خاص من المجالات التي تتصل بالمجالات العامة، كالإحصاء أو التصميم...، وكل ما يمكن أن يظهر من مجالات خاصة (Renzulli 2005, 257).

إن القدرة العقلية حسب نموذج الحلقات الثلاث تتضمن قدرات عامة يمكن أن تقاس باختبارات الذكاء واختبارات التحصيل العام، مثل التفكير المجرد والعلاقات المكانية والذاكرة...، كما تتضمن قدرات خاصة في مجالات خاصة مثل استراتيجية حل المشكلات في مجال متخصص، كبعض العلوم أو الموسيقى أو التصوير. وهذه القدرات الخاصة يمكن تقسيمها بدورها إلى قدرات فرعية أخرى متخصصة في المجال نفسه، وتقاس هذه القدرات الخاصة بواسطة اختبارات الذكاء والتحصيل، واختبارات القدرات الخاصة (Renzulli 2005، الحروب ٣٢-٣٣).

وقد نبه رينزولي (Renzulli 2005; 2010) إلى أنه يقصد بتعبير "فوق المعدل" أن تكون القدرة العقلية فوق المتوسط الحسابي، إنما أراد أن يكون الفرد ممن يوصفون بالتفوق في مجال من مجالات التفوق البشري، وبسبب اختلاف معايير التفوق في كل مجال عام أو

خاص واختلاف طرق قياس هذه القدرات، عبر عن هذه القدرة العامة بأنها القدرة العقلية (فوق المعدل above average).

أما مكون الالتزام بالمهمة (task commitment) فهو ما يعبر عنه بالمستويات العالية من الاهتمام، أو الحماس لمشكلات معينة، أو مجالات معينة، والقدرة على التحمل والتصميم، وقوة الإرادة والثقة بالنفس، بالإضافة إلى التدريب والسعي إلى التحصيل، والقدرة على الاتصال مع الآخرين، وتقديم تطويرات جديدة في مجال ما (الحروب ١٩٩٩، ٣٣). وهذا المكون هو الذي ربط رينزولي من خلاله بين السلوك المتميز والحالة الدافعية للفرد.

وحول عنصر الإبداع يعتقد رينزولي باتساع هذا المفهوم (Creativity)، ويرى أنه يتصل بمكونات أخرى غير المكونات الثلاثة الشهيرة (الأصالة، الطلاقة، المرونة)، مثل الانفتاح على الخبرات الجديدة، ودقة الموازنة أو المفاضلة بين الأشياء، والحساسية للتفاصيل (الحروب ١٩٩٩، ٣٣)، ويناقش رينزولي الاكتفاء بمقاييس الإبداع المبنية على قدرة التفكير الافتراقي (divergent)، ويرى أن الوقت قد حان للاستفادة من اختبارات تتصل بمجالات خاصة للإبداع لمعرفة ما علينا قياسه عند التعرف على القدرة الإبداعية عند الفرد بشكل عام (Renzulli 2005; 2010).

ومع تبني رينزولي للوجهة القائلة أن الإبداع يتطلب قدراً أدنى من القدرة العقلية العامة، فإنه يرى أن علينا أن نكون حذرين في استخدامنا لاختبارات الذكاء التقليدية عند تحديدنا للموهبة، وذلك لأنه يميز بين نوعين من الموهبة: موهبة التفوق العقلي في محيط المدرسة، ويصف الموهبة من هذه الفئة بأنها الموهبة المدرسية (Schoolhouse Giftedness)، وموهبة التفوق العقلي في الإنتاج الإبداعي، ويصف هذه الفئة بأنها الموهبة وافرة الإنتاجية (Creative-Productive Giftedness) (Renzulli 2005, 252-255).

ويشير رينزولي إلى أن تفوق الفرد وفقاً لأحد المحكين السابقين لا يعني بالضرورة أن يكون موهوباً في ضوء المحك الثاني، بمعنى آخر أن الموهوبين في محيط المدرسة هم موهوبون في الأداء على الاختبارات وتعلم الدروس، في حين أن الموهوبين في الإنتاج الإبداعي تظهر موهبتهم في توليد الأفكار الإبداعية، أما الموهوبون المنطبق عليهم المحكان معاً غالباً ما يكونون مختلفين عن ذلك، واستخدام اختبارات الذكاء التقليدية عند تحديدنا للموهبة قد يفقدنا بعض الموهوبين المنتجين بشكل إبداعي (ستيرنبرغ ٢٠٠٥، ٥١١).

وحول تعليم الموهوبين يرى رينزولي وريس (Renzuuli & Reis) أن هناك ثلاثة أنواع من الأنشطة يمكن أن تتضمنها برامج تدريس الموهوبين: النوع الأول هو الأنشطة الاستكشافية العامة التي يقوم بها الموهوبون ويتمكنون من خلالها من استكشاف ميولهم وإشباعها. النوع الثاني هو أنشطة التدريب على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، التي تقوم برامجها على عمل الطلاب في مجموعات. النوع الثالث هو اندماج تفكير الطالب في مشكلات حقيقية وواقعية، والعمل في هذا النوع هو لكل طالب بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة، ويعتقد أن هذا النوع يطور مستويات أرقى من مهارات البحث والإبداع (Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2011).

لقد أثيرت اسئلة عديدة حول نموذج الحلقات الثلاث الذي اقترحه رينزولي، منها ما يتعلق بثبات هذه الحلقات وشمولها لمكونات الموهبة، فأثيرت أسئلة حول احتمالات إضافة حلقات أخرى إليها، ومنها ما يتعلق بتفاوت حجم تأثير كل مكون من المكونات المذكورة في هذه الحلقات (الحروب ١٩٩٩). لكن مع ذلك بقي هذا النموذج من أكثر نماذج الموهبة انتشاراً وقبولاً في الأدبيات النظرية عن الموهبة، كما أن إجراءات وبرامج تحديد الموهوبين ورعايتهم التي بنيت على هذا النموذج تلقى انتشاراً واسعاً، فمنها مثلاً في ميدان الاكتشاف أسلوب احتياط أو حوض الموهبة (ريم ودافيز، ٩٧)، وفي مناهج رعاية الموهوبين النموذج الثلاثي للمدارس الابتدائية والثانوية (ريم ودافيز، ٢٠٦-٢٠٨). ولعل أبرز إضافات هذا النموذج هو إعطاؤه أهمية لتأثير الدافعية في الموهبة كما تظهر في مكون الالتزام (commitment)، وأيدت هذه النظرة بالنجاح الذي لقيته البرامج والإجراءات التطبيقية المبنية عليها.

٢. نظرية تانينباوم (Abraham Tannenbaum):

يشترك أبراهام تانينباوم مع رينزولي في إعطائه وزناً لعوامل غير معرفية في ظهور الموهبة وتحقيق التميز، لكنه يتوسع في عرض هذه العوامل، ويؤكد أن لها دوراً حاسماً في ظهور الموهبة أو عدم ظهورها، كما أنه يؤيد التركيز على فئة العوامل الموجودة في البيئة والمجتمع من بين هذه العوامل.

وقد قسم تانينباوم الأفراد الموهوبين بطريقة موسعة، فقصد أن يشمل في تعريفه ومفهومه للموهبة كل الحالات والفئات التي يمكن أن ندخلها في هذا المفهوم، لذلك تحدث عن

حالات المواهب النادرة التي أحدثت تغيراً في الحياة، مثل بعض القادة أو العلماء، كما تحدث عن حالات المواهب الفائضة (surplus) التي خاطبت الوجدان الإنساني من خلال إبداعها الفني. وتحدث عن حالات الموهبة الفنية التي تتعلق بالأشخاص المتفوقين في ميادين أعمالهم الخاصة، وشمل أيضاً بعض حالات الموهبة التي لا يعطيها المجتمع قيمة عالية مثل القدرات فوق العادية عند بعض الأفراد التي لم تترجم إلى حالات مواهب نادرة في التاريخ، مثل بعض المهارات الحسابية العالية عند بعض الأفراد (الحروب ١٩٩٩، ١٨ – ١٩).

لقد عرف تانينباوم الطفل الموهوب بأنه: ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجاً للأفكار في مجالات الأنشطة كافة التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً وجمالياً (جروان ٢٠٠٤، ٥٩؛ Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2011, 26).

وفي حقيقة الأمر تختلف معاملة التميز عن الأطفال جذرياً عنها عند الكبار ، حيث توجد معايير ثابتة يمكن بها مقارنة أداء الكبار فيما بينهم، أما الأطفال فلا يجب مقارنتهم بمستويات عالية، بل يجب مقارنة إنجازهم بما يستطيع أقرانهم إنجازه (الحروب، ٢٢).

ويتضح من هذا التعريف أن تانينباوم يقصد أن يشمل تعريفه كل طفل لديه إمكانات واعدة لأن يصبح موهوباً في المستقبل. أما العوامل التي يمكن أن تجعل هذا الوعد متحققاً فيصنفها تانينباوم في خمسة فئات من العوامل، هي الآتية:

١- القدرة العامة: ويمكن التعرف على هذه القدرة بمعرفة حاصل الذكاء، وهذه القدرة متطلب أشار إليه كثير من الدارسين، من بينهم رينزولي في نظريته السابقة.

٢- القدرة الخاصة: ويرى تانينباوم أن القدرة العامة لوحدها لا تكفي لظهور الموهبة إنما يجب أن توجد قدرات عالية في جوانب خاصة، وتتفاوت هذه القدرات في طبيعتها والوقت الملائم لرعايتها والمرحلة العمرية التي تظهر فيها من ميدان إلى آخر، فمثلاً هو يرى أن الموهبة الأدبية تظهر في سن الرشد عادة، بينما قد تظهر المواهب الرياضية الأدائية والأكاديمية في سن مبكرة (جروان، ٥٩).

٣- العوامل غير العقلية (nonintellective): ويقصد بها العوامل الموجودة في الجوانب غير المعرفية ضمن شخصية الفرد، وهي تضم بالإضافة إلى الدافعية توفر "أنا" قوية،

وحاجة للإنجاز، وتكريساً للنفس أو ارتباطاً تاماً بمجال معين، والرغبة في تأجيل الإشباع المرحلي سعياً وراء الإنجاز طويل الأمد.

وهناك تداخلات بين عناصر الشخصية ومجال الاهتمام تكتسب أهمية في نجاح بعض الأفراد، إن التوجه نحو الآخرين مثلاً سمة تبدو ضرورية للنجاح في العمل السياسي، ولكنها أقل أهمية في الوصول إلى مستوى التميز بالنسبة للمؤرخ.

٤- العوامل الظرفية أو البيئية (environmental): تشمل هذه العوامل تأثير الوالدين والمعلمين والرفاق والمجتمع ووسائل الإعلام وغيرها، بالإضافة إلى توافر المناخ الملائم لكي تعبر الموهبة عن ذاتها. وحول اتجاه تأثير هذا المناخ يرى تانينباوم أنه لا توجد بيئة ذات مواصفات عالية يمكنها أن تدعي أنها تؤدي إلى نمو الموهبة، لكن يمكن القول أن بيئة الحب والتشجيع تؤدي الغرض، ومع ذلك يمكن أن تؤدي بيئة الضغط إلى ذلك، فالكثير من الموهوبين حققوا إمكاناتهم تحت الضغط (جروان، ٥٩؛ الحروب، ٢٣).

ويشمل هذا العامل حسب رؤية تانينباوم روح العصر ومرحلة التطور الحضاري، فكما بقي قبل عصر الحاسوب حالات من الموهوبين في الحاسوب لم يستثمروا، ربما يوجد في هذا العصر عدد ممن لديهم إمكانات واعدة تبقى دون استثمار (جروان، ٥٩).

٥- عامل الحظ: بعد كل هذا الشمول للعوامل، يرى تانينباوم أن لعوامل الحظ أثراً في ظهور الموهبة، وبالرغم من إهمال هذه العوامل في أغلب الحالات، إلا أن الحوادث التي لا يمكن التنبؤ بها قد يكون لها الأثر الكبير في إظهار الموهبة وتحقيقها مثل ازدحام سوق العمل (الحروب، ٢٢).

ويرى تانينباوم أن العوامل الخمسة السابقة تتفاعل معاً بطرق مختلفة لتشكل المحتوى الذي يقدمه الموهوب ونعتبره موهوباً بسببه، لكن مهما كانت طريقة التفاعل فإنه يمكننا القول أن هذه العوامل الخمسة جميعاً ممثلة بشكل ما في كل حالة تتشكل فيها صورة من صور الموهبة. (Robinson 2005).

لقد برز أثر هذا المفهوم الواسع للموهية عند تاننباوم في برنامجه للكشف عن الموهوبين ورعايتهن، وهو المسمى نموذج المصفوفات الإثرائي (The Enrichment Matrex

Model)، فهو يرى أن الكشف عن الموهوبين يجب أن يبدأ في السنين المبكرة من حياة الأطفال ، ويبدأ بالمسح، أي احتواء جميع الأطفال الذين يظهرون دلائل على التميز (الحروب ٢٣٤). ولعل من أهم إسهامات هذا المفهوم الواسع للموهبة التنبيه إلى ضرورة كشف ورعاية من لديهم اهتمامات كامنة الأطفال، وإلى ضرورة الاهتمام بنوعية مناهج تعليم الموهوبين لتعكس بُعد توليد الأفكار وإنتاجها، وليس اكتسابها فقط (جروان، ٦٠).

٣. نظرية ستيرنبرغ:

يعتبر ستيرنبرغ (Robert J. Sternberg) واحداً من كبار العلماء الذين أحدثت نظرياتهم تحولات كبيرة في المفاهيم السائدة عن العمليات المعرفية لدى الإنسان، وفي اتجاهات البحوث في هذه المجالات البحثية.

وقد قدم ستيرنبرغ نظرية معروفة في بناء الذكاء الإنساني، عرض فيها تصوراً متقدماً حول سير العمليات العرفية لدى الأفراد، وإدارة الأفراد لهذه العمليات، واشتملت هذه النظرية على تضمينات مهمة حول العملية الإبداعية، وحول تعريف الفرد الموهوب، وعوامل ظهوره واكتشافه وإمكانات تنميته.

وتسمى نظرية ستيرنبرغ في الذكاء الإنساني بالنظرية الثلاثية، ذلك لأنها مؤلفة من نظريات ثلاثة فرعية، وهي الآتية:

١- نظرية المكونات: (componential)، وهي التي تعنى بالذكاء والعالم الداخلي للفرد.

٢- النظرية البيئية، أو نظرية السياق (contextual)، وهي التي تعنى بالذكاء والعالم الخارجي للفرد.

٣- نظرية الخبرات (experiential): وهي التي تعنى بالعلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد، (قطامي ٢٠٠٥، الحروب ١٩٩٩).

وسيتم توضيح هذه النظريات في العرض الآتي:

أولاً: النظرية المركبة، أو نظرية المكونات (Components): وتتعلق هذه النظرية بتحديد أنواع مكونات المعالجة المعلوماتية، والمكون (Component) هو عملية معلوماتية أساسية تحدث في العالم الداخلي للفرد، تعمل على ترجمة المدخلات الحسية إلى مفاهيم مدركة، ومن ثم ترجمة هذه المفاهيم إلى مخرجات حركية (الحروب ١٩٩٩، ٨٤).

والعمليات التي تحدث عنها ستيرنبرغ في هذه النظرية تحدث في فئات مختلفة من المكونات، فقد تكون متعلقة بما يسميه (ما وراء المكونات meta components) ، وهي في هذه الحالة عمليات عقلية عليا قد يكون من غاياتها اختيار بديل مناسب من بدائل المعالجات العقلية المحتملة للمشكلة.

وقد تحدث العمليات في مكونات الأداء (Performance) أو في مكونات المعرفة المكتسبة (Knowledge- Acquisition)، ويتم في هذه العمليات فصل مالا يحتاجه الفرد من عناصر معلوماته السابقة، وتجميع ما يحتاجه وربطه لتكون المعالجة فاعلة. والبدائل هنا مؤلف من عناصر الموقف الواحد المادية أو المحسوسة، أو ما يرتبط بها في المعرفة المخزونة لدى الفرد. (الحروب ١٩٩٩، ٨٥ – ٨٦).

ثانياً: النظرية البيئية، أو نظرية السياق (contextual): تتمثل السياقات التي يتفاعل معها الفرد بالسياقات البيئية والاجتماعية والمادية التي يحدث فيها السلوك (قطامي ٢٠٠٥، ٥٢)، ويشمل تعامل المرء مع هذه السياقات ثلاثة جوانب أو انواع من الذكاء، هي الآتية:

١- الذكاء العملي: والذي يتضمن التفاعل مع المشكلات اليومية، والتي تتطلب حلولاً تكيفية.

٢- الذكاء الإبداعي أو الإنتاجي: ويتضمن التعامل مع المواقف للوصول إلى أداءات جديدة.

٣- الذكاء التحصيلي، فقد تكون هذه المواقف مشبعة بمواقف تحصيلية كتلك المتضمنة في اختبارات الذكاء التقليدية. (قطامي ٢٠٠٥).

ويرى ستيرنبرغ أن الذكاء فوق العادي يؤدي إلى تحقيق تكيف عالٍ للفرد مع بيئته، فنشاط الفرد يهدف إلى تحقيق التكيف مع البيئة، وفي حال فشل الفرد في التكيف مع هذه البيئة يقوم بمحاولة تشكيل البيئة بناء على متطلباته الثقافية والقيمية، وفي حال فشله في هذه أيضاً فإنه يميل إلى اختيار بيئة بديلة مناسبة له توصله إلى مرحلة التكيف.

ثالثاً: نظرية الخبرات (Experiential):

تشير هذه النظرية إلى أن معيار قياس الذكاء يعتمد على توفر إحدى المهارتين الآتيتين أو كليهما:

١- الحداثة: وهي القدرة على التعامل مع المهمات الجدية ومتطلبات الموقف الجديد.

٢- الذاتية (Automatization): وهي القدرة على معالجة المعلومات ذاتياً، سواء أكانت معقدة أم بسيطة، فالأفراد المتميزون ذكائياً ينجزون هذه المعالجة بشكل بسيط وسهل، في حين يحتاج الأفراد الأقل ذكاءً إلى ضغط ورقابة حتى ينجزوا المهمة نفسها.

ووفق هذا المفهوم تحدث ستيرنبرغ أن الذكاء لا يتضمن القدرة على تعلم وتفسير المفاهيم الجديدة فحسب، إنما القدرة على التعلم والتفكير ضمن أنظمة مفاهيمية، يصبح بها الشخص متعوداً على أن يبني من خلالها هيكلاً للمعرفة. وبناء على ذلك لا تجوز المقارنة بين الأفراد المتميزين ذكائياً من بيئات مختلفة، وذلك لأن لكل مجموعة منظومة ثقافية مختلفة. (الحروب ، ٨٧).

هذه النظريات الثلاث السالفة هي التي تؤلف نظرية ستيرنبرغ حول الذكاء، أما نظريته حول الإبداع فهو يسميها نظرية استثمار الإبداع، وقد وضعها بالاشتراك مع زميله تود لوبارت (Lubart) وطبقاً لهذه النظرية فإن المبدعين هم أولئك الذين يتمتعون بإرادة فولاذية وبالقدرة على الشراء بأبخس الأسعار والبيع بأغلى الأثمان في عالم الأفكار. فالشراء بأبخس الأسعار يعني تلاحق الأفكار غير المألوفة للجمهور وتكرار ترديدها عليه على الرغم من عدم تفضيلهم لها، ولكنها ذات إمكانية نمائية، ولذلك فإنه في الغالب الأعم عندما تعرض هذه الأفكار على الجمهور فإنه يقاومها ويهاجمها في أول الأمر، لكن مبدعي هذه الأفكار يصمدون

لهذه المقاومة ليبيعوا أفكارهم بأغلى الأسعار في نهاية المطاف (ستيرنبرغ ولوبارت ٢٠٠٥، ٤٢).

ووفقاً لنظرية استثمار الإبداع يتطلب الابداع تكاتف ستة مصادر مستقلة، ومع ذلك فهي مترابطة معاً، هي: القدرات العقلية، والمعلومات أو المعرفة السابقة، وأساليب التفكير، والسمات الشخصية، والدافعية، والبيئة (ستيرنبرغ وأوهارا ٢٠٠٥، ٤٩٤).

وهناك ثلاث قدرات عقلية لها أهمية خاصة هي:

١- القدرة التركيبية لرؤية المشكلات بطرق جديدة وتجنب قيود التفكير التقليدي المعتاد.

٢- القدرة التحليلية لمعرفة أي الأفكار هي التي تستحق المتابعة والمعالجة، وأيها لا تستحق.

٣- والقدرة العملية السياقية، لنعرف كيف نغوي ونغري الآخرين بأفكارنا، أو نكسب أنصاراً لها، أو نقنعهم بقيمتها (ستيرنبرغ ولوبارت، ٤٣)

ويلاحظ في هذه القدرات الثلاثة أنها تعبير عن جوانب الذكاء الثلاثة التي ذكرت في نظرية السياق من بين نظريات الذكاء التي ألفت نظرية ستيرنبرغ. وقد رأى ستيرنبرغ أن نظرية استثمار الابداع تقع في فئة النظريات التي تعتبر الذكاء مكوناً فرعياً من مكونات الابداع (ستيرنبرغ وأوهارا، ٤٩٤).

ويؤكد ستيرنبرغ أن الجزء المركزي في الموهبة يكمن في تنسيق القدرات العقلية الثلاث (التركيبية، التحليلية، العملية)، ومعرفة استعمال كل واحدة في الوقت المعين، والآن ينظر للموهبة على أنها ميزان يخضع لإدارة رفيعة المستوى، وبالتالي فإن الشخص الموهوب هو مدير ذاتي عاقل وحازم (good self manager) (ريم ودافيز، ٣٠).

إن ستيرنبرغ يقر بدور كل من الإبداع والذكاء في الموهبة، لكنه يرى أنه يجب أن تضاف إليهما عوامل أخرى، وهو يجعل العوامل الأخرى التي يمكن للفرد أن يكون فيها موهوباً في سمات الفرد وتركيبه، وليس في ظروفه أو بيئته أو مجتمعه، لذلك أضاف للذكاء والإبداع عاملاً ثالثاً هو الحكمة، وعاملاً رابعاً هو القدرة على التأليف بين هذه العوامل الثلاثة معاً. وقد طور ستيرنبرغ هذه العلاقة إلى نموذج متكامل للموهبة اشتهر باسم (WICS)،

وهو الأحرف الأولى من كلمات عبارة "الحكمة والذكاء والإبداع مجموعين معاً" (Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized).

يرى ستيرنبرغ أن الإنسان قد يتوافر لديه الذكاء والإبداع، لكن لا تتوافر لديه الحكمة، فلا يكون موهوباً، والأفراد الذين يستخدمون مهاراتهم المعرفية في غايات شريرة، أو حتى غايات أنانية متعلقة بهم هم، أو لا يريدون أن يعبروا عن أنفسهم بطرق أفضل، كل هؤلاء قد يوصفون بالدهاء (smart)، لكنهم يوصفون مع ذلك بالأنانية والتمركز حول الذات (Sternberg 2005, 334).

يعرف ستيرنبرغ الحكمة من خلال تعداد عناصر متعددة يتضمنها هذا المفهوم وربطها معاً، فهو يرى أنها استخدام كل من الذكاء والإبداع بعد تحقيق توافقهما مع القيم، وذلك للوصول إلى الغايات الثمينة المعروفة بأنها جيدة (common good)، وهذا يتم من خلال التوازن بين رغبات الفرد المتصلة بشخصه (intrapersonal)، وبعلاقاته الاجتماعية (interpersonal)، وبالبيئة خارج نطاق محيطه البشري (extrapersonal)، وهذا على المستوى قصير الأمد، وعلى المستوى طويل الأمد، وجهد الفرد لهذه الغاية هو توافق مع بيئته التي يعيش فيها، ويتحقق هذا التوازن بين ثلاث طرق لهذا التوافق، فهو يتحقق من خلال المواءمة (adapting) مع البيئة، وتشكيل هذه البيئة (shaping)، وانتقاء هذه البيئة (selection) (Sternberg 2005, 334; Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2011, 50).

إن الأشخاص الحكماء لا ينظرون لرغباتهم الشخصية فقط، ولا يتجاهلونها كذلك، إنهم يوازنون بنجاح بين فئات مختلفة من المؤثرات تشمل رغباتهم الشخصية، ورغبات المشاركين لهم في حياتهم، ومتطلبات المؤسسة التنظيمية أو الاجتماعية التي يشعر أحدهم بالانتماء إليها، وهم واعون بأن عليهم أن يراعوا رغبات المجموعة التي ينتمي إليها أحدهم، لأن كل تجمع من الأفراد يوجد في محيط من التجمعات الأخرى، ولا يقوم في فراغ.

والحكماء من البشر كذلك تتبلور لديهم القناعة بأن ما يبدو مسلكاً رشيداً في المدى القريب ليس من الضروري أن يبدو كذلك في المدى البعيد، وبذلك يبدو أن الحكمة هي التوازن الناجح بين رغبات متعددة، والتوازن الناجح بين متطلبات للمدى القريب ومتطلبات للمدى البعيد (Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2011, 50).

إن نموذج (WICS) قد لقي قبولاً واسعاً، وقدمت برامج وتطبيقات عديدة بناء عليه، وعرض ستيرنبرغ ورفاقه (Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2011) تصوره عن تأثيرات شاملة لهذا النموذج تصل إلى معظم ميادين المناهج الدراسية والتعليمية. ومع هذا الانتشار أثار النموذج أيضاً بعض الانتقادات، تركز الكثير منها على التصور الذي أقره النموذج للعلاقات بين عناصره (الذكاء والإبداع والحكمة والتركيب بينهما)، وهذا النقد هو الذي ناقشه كل من كورولنغبرغ (Koro-Ljungberg 2003) وداي (Dai 2003).

وقد وضع ستيرنبرغ اختباراً للكشف عن الموهوبين، مستنداً إلى نظرية استثمار الإبداع، ونظريته عن الذكاء التي تنطلق من وجود ذكاءات متعددة، لكن يرى دافيز وريم (٢٠٠١) أنه على الرغم من أن فكرة تعدد أبعاد الذكاء تلقى قبولاً لدى البعض، فما زلنا نحتاج بعض الوقت لإثبات قدرة الاختبار الذي وضعه ستيرنبرغ على تأمين معلومات لا يمكن توفيرها من مصادر أخرى مما هو موجود من اختبارات وبرامج للموهوبين.

وجهة تريفنغر:

سيتم الانطلاق في الدراسة الحالية من رؤية تريفنغر في وصف الموهبة والتميز، ويمكن التعرف إلى معالم هذه الرؤية من خلال أحد النماذج التي وضعها تريفنغر لرعاية الموهوبين، وهو نموذج التخطيط المبرمج فردياً (Individualized Programming Planning Model) حيث يركز تريفنغر في هذا النموذج على تنمية التعليم المستقل، فهو يعتبره القدرة التي يعبر بها عن الموهبة والتميز، والتي يجب أن يتم التركيز عليها في برامج الرعاية.

يقصد بالاستقلالية العمل الموجه ذاتياً للتعامل مع المشكلات التي يواجهها الفرد أو الجماعة الصغيرة والتي يكون مسؤولاً عنها من خلال القدرة على التأثير في المشكلة والاهتمام (Interest) والمشاركة الشخصية في المهمة، واستخدام الخيال لإعطاء فرصة وتقبل الأفكار الجديدة. (الحروب ١٩٩٩، ٢٤١)، ولكي يصبح الطلبة متعلمين مستقلين فإن عليهم أن يستخدموا عدة مهارات، مثل المهارات العملية، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، ومهارات البحث والاستقصاء. (الحروب ١٩٩٩، ٢٤٣).

وتدخل الدافعية في رؤية تريفنغر للموهبة والتميز، ويؤكد تعريفه للموهبة على أن الإبداع يضم القدرة والمهارات والدافعية (الحروب ١٩٩٩، ٢٤١)، وهذا الاعتبار لدور الدافعية متسق مع رؤية رينزولي للموهبة التي ينطلق منها تريفنغر.

كما يؤكد تريفنغر على اعتبار كفاءة المحتوى المقدم (content competence) في برامج الرعاية، لأن الطلاب الذين أصبحوا متعلمين مستقلين فعالين يرغبون في التعلم بسرعة ويسر والاهتمام بالمواضيع والمجالات التي يفضلونها.

ومن خصائص برنامج التخطيط المبرمج فردياً أنه لا يقوم على سحب الطلبة المتميزين إلى غرفة المصادر، وهذا يعرض هذا البرنامج لاتهامات عدة، منها أن خدمات الطلبة المتميزين سيتم تقديمها في غرفة الصف العادية، ومن خلال شخص واحد هو معلم غرفة الصف العادية... لكن سوء الفهم هذا يزول إذا عرفنا أن البرنامج العادي والمعلم في غرفة الصف لا بد أن يتلقوا المساعدة والدعم من المختصين، إضافة للتدريب والخبرة في مجال تعليم وتدريب المتميزين، فالتعلم المستقل يتطلب مصادر وخدمات أكبر مما يمكن تقديمه من قبل معلم الصف منفرداً. إن برنامج التخطيط المبرمج فردياً لا يقوم على أن خدمات غرفة الصف العادية يجب أن تأخذ مكان التعليم الخاص للمتميزين، إنما يؤكد على أهمية المزاوجة الفعالة في الخدمات ضمن البرنامج العادي وبرنامج المتميزين.

إن تريفنغر يرى أن من متطلبات برامج الحل الإبداعي للمشكلات التي تستخدم في تربية الموهوبين ملاحظة وتحديد أهمية انتماء الأفراد للجماعة واتصالهم بها، وأهمية الظروف والبيئات الواقعية التي يتوقع أن يستخدم المتعلم قدراته فيها. وربما يكون رأي تريفنغر باستخدام برامجه في غرف الصف العادية يعود إلى اعتقاده بأن الأفراد العاديين يمكن أن يستفيدوا منها، فهو يرى أن الناس عموماً يمكن أن يؤدوا وظائفهم بشكل وأسلوب إبداعي (creatively) ، عندما يلاحظ عندهم ارتفاع الإنتاج إلى درجة ما... ، وليس معنى هذا أن كل فرد سيصبح مثل موزارت أو أديسون، لكن كل شخص يمكن أن يصبح منتجاً بطريقة ما، إن الأفراد يستطيعون أن يتعلموا أكثر عن قدراتهم الإبداعية، وأساليب تعلمهم، ويستطيعون أن يتعلموا ويطبقوا استراتيجيات محددة بطرق ملائمة، ويستطيعون تحقيق مزيد من النجاح (Treffinger & Isaksen 2005, 342-343) .

ويمكن توضيح المزيد عن رؤية تريفنغر في عرض مفهومه عن الحل الإبداعي للمشكلات، وهو المفهوم الثاني الذي سيعرض أساسه النظري من مفاهيم الدراسة الحالية.

ثانياً: الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving) (CPS) :

يركز البحث في الحل الإبداعي للمشكلات على مسألة كيفية توليد الأفكار الأصيلة والعملية، فربما ليس من الصعب أن تولد فكرة أصيلة تتصف بالجدة، لكن من الصعب أن تكون الفكرة أصيلة وعملية في وقت واحد، إن الكثير من الأفكار الجديدة يمكننا أن نصفها ببساطة بأنها مع جدتها ليست عملية. وهذا محك أساسي في تقويم الأبحاث والبرامج التدريبية ضمن هذا المجال (Illis 1992)، ومسار حل المشكلة الإبداعي المقبول هو الحل الاقتصادي الذي لا يتطلب مواد كثيرة أو تكلفة كثيرة، ويتطلب جهداً معقولاً، ثم يراعى في الحل أن يكون نافعاً ومقبولاً من قيم المجتمع ومعتقداته. (قطامي وقطامي ٢٠٠١، ٤٤٢).

وسيكون منطلق الدراسة الحالية نموذج محدد ومنحى متخصص تأسس منذ عقود، وقامت عليه برامج وتطبيقات واسعة في مجالات مختلفة، من بينها تعليم الموهوبين، وتنمية الإبداع، والتدريب على التفكير.

لقد كانت بدايات هذا المنحى على يد أليكس أوزبورن منذ أكثر من نصف قرن، وأوزبورن هو مبتكر مفهوم واستراتيجية العصف الذهني (Brainstorming)، وبإسهاماته وإسهامات أقرانه وتلامذته تطور هذا المنحى ليستقر بصورته الحالية ، ومن أبرز من قدم جهوده في هذه التطورات: بارنز، ونولر، وتريفنغر، وإساكسن (Parnes, Noller, Treffinger, Isaksen).

وسيتم التركيز في الدراسة الحالية على جهود تريفنغر، الذي يعتبر نفسه الجيل الثالث ضمن جهود العلماء الذين طوروا هذا المنحى، وهو مع انتمائه إلى هذا المنحى متأثر ببعض آراء مدارس أخرى حول مفهوم الإبداع، مثل المدرسة الإنسانية، وقد صرح هو نفسه بذلك في مقابلة أجريت معه (Treffinger 2006).

ومن مسلمات هذا النموذج للحل الإبداعي للمشكلات أن العملية الإبداعية تعتمد على كل من التفكير الافتراقي (Divergent)، والتفكير التقاربي (Convergent)، ويعتبر من مسلماته أيضاً ما أكدته بحوث كثيرة حول العلاقة بين الإبداع والذكاء، فينطلق من اعتبار

الذكاء شرطاً للإبداع لكنه ليس شرطاً كافياً، ووجود مقدار متوسط من الذكاء قد يرتبط بالأداء الإبداعي إذا صحبه مستوى ملائم من الدافعية والالتزام والمثابرة من الشخص. (السيد ٢٠٠٧).

ويؤكد بعض منظري هذا المنحى على دور البيئة في تنمية التفكير الإبداعي، وهم يعتبرون من مواصفات البيئة الملائمة لنمو الإبداع أن تكون بيئة مشجعة للجهود الإبداعية، تكافئ هذه الجهود، حتى لو لم تحقق هذه الجهود درجة عالية من النجاح، لأن هذه البيئة توجد الثقة لدى الفرد بإمكانية نجاحه، وتأتي الثقة من تعدد الخبرات الناجحة حتى يوجد لدى الفرد رصيد كاف من هذه الخبرات (نيكرسون ٢٠٠٥، ٨٠٣). ويبدو أثر هذه الفرضية واضحاً في البرامج التدريبية التي ظهرت في ظل هذا المنحى.

وبتوصيف هذا المنحى لمفاهيم: حل المشكلات، التفكير الإبداعي، حل المشكلات الإبداعي نلاحظ أنه يقرر أن حل المشكلات يتضمن الإجابة عن تساؤل أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجة في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة، والعنصر الإبداعي في حل المشكلات يركز على التحديات الجديدة الغامضة، ويتصل برؤية هذه التحديات كفرص للنمو، واستخدام كلمة (إبداعي) يفيد أن الهدف ليس مجرد حل مشكلة بأسلوب مضمون ومجرب مسبقاً... إن حل المشكلات فيه عناصر إبداعية تتفاوت بتفاوت جدة المشكلة وجدة الحل وما يحدثه من تغيير. (الأعسر ١٩٩٩، ٣١).

وقد قدمت لمفهوم الحل الإبداعي للمشكلات حسب هذا المنحى تعريفات مختلفة، من أشملها تعريفه بأنه إطار لعمليات يعمل كنظام (منظومة) تضم أدوات للتفكير المنتج يمكن استخدامها لفهم المشكلات والفرص وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية وتقييم وتطوير الأفكار (الأعسر ١٩٩٩، ٣٠).

ويلاحظ من هذا التعريف أن هذا المنحى يعتبر القدرات الإبداعية فاعلة في الخطوات والعمليات المختلفة في حل المشكلات، فهناك إبداع في فهم المشكلة، وفي توليد الفروض، وفي اختبار الفروض، وفي تقويم الأفكار، والوصول إلى الحل الإبداعي للمشكلة قد يكون بسبب الإبداع في فهم المشكلة وتوصيفها، وليس فقط بسبب طرح حلول غير مسبوقة لها.

ويقوم الحل الإبداعي للمشكلات على التوازن والتكامل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، فالتفكير الإبداعي ينصب على توليد علاقات ذات معان جديدة ومفيدة، ومن خلاله ندرك

الفجوات والتحديات والمصاعب ونفكر في احتمالات متنوعة وغير عادية. والتفكير الناقد ينصب على تحليل وتقييم وتطوير هذه البدائل، وأثناء التفكير الناقد نستعرض الأفكار ونختار أحد الاحتمالات وندعمها، ونقارن بين البدائل المختلفة، وننتج ونحسن البدائل من أجل التوصل لحكم صائب وقرار ذي فعالية، فتوليد العديد من الأفكار لا يساعد وحده على حل المشكلة، وكذلك تحليل وتقييم عدد محدود من الآراء لا يتيح أفضل الفرص في الوصول لحل مناسب، لذلك يكون التكامل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد هو الحل الأمثل.

وقد ضرب نيكرسون (٢٠٠٥) مثالاً يوضح أهمية هذين النوعين من التفكير للوصول إلى التفكير الفعال، وهو تصور حوار مستمر بين اثنين من العاملين في أحد المجالات، أحدهما يطرح الأفكار بدون أية قيود، والآخر يقيم هذه الأفكار. ورأى نيكرسون أنه مع إمكانية وجود هذا الموقف في الواقع فإنه ليس من المنطقي أن يكون هدف التعليم تنمية قدرات أحد هذين النوعين لدى مجموعات من الأفراد، والنوع الآخر لدى مجموعات أخرى، بل الهدف المنطقي هو أن ينجح المربون في تنمية قدرات الفرد الواحد ليستطيع أن يقوم بالدورين معاً.

لقد قدم منحى الحل الإبداعي للمشكلات نماذج متعددة للعمليات المتضمنة في كل حل للمشكلة، وتطورت هذه النماذج مع تقدم هذا المنحى في مجالي التنظير والتطبيق (عبد الله ٢٠٠٨)، وقدم تريفنغر نموذجه المعتمد في إصدار متأخر من إصدارت برنامجه، فذكر أنه يتضمن أربع كفايات (competencies) مهمة، تحتوي بمجموعها على ثمانية مراحل جزئية مقسمة كالتالي:

الكفاية (١): فهم التحدي

والمراحل المتضمنة في هذه الكفاية هي:

- بناء الفرصة أو الهدف
- فحص البيانات
- وضع إطار للمشكلات

الكفاية (٢): توليد الأفكار

وتتضمن مرحلة واحدة وعملية واحدة.

الكفاية (٣): الإعداد للعمل

وتتضمن مرحلتين:

- تطوير الحلول
- بناء القبول للحل

الكفاية (٤): التخطيط وتكوين التوجه القادم.

وتتضمن مهمتين:

- تثمين التحدي وتخمين قيمته
- تصميم المعالجة

(Treffinger, Isaksen & Dorval . 2003)

ومن خصائص البرامج المبنية على هذا المنحى (الحل الإبداعي للمشكلات) أنها تقوم على أساس منظومي وليس على أساس خطي. فالعلاقة بين عناصر البرنامج شبكية وليست خطية، ويستثمر ذلك في إتاحة الفرصة للمتلقي أن يختار لنفسه ما يناسب على ضوء أهدافه وما يريد تحقيقه دون أن يخل بالمنظومة (الأعسر ١٩٩٩، ٨)، ويعتبر ترينفغر هذه المرونة والدينامكية في التعامل مع هذه النماذج إحدى التغيرات الهامة التي أضافتها توجهات هذا المنحى خلال العقدين الأخيرين (Treffinger 2006).

وأكد تريفنغر على أنه لا بد من عملية تقويم للمهام في كل مرحلة من مراحل تطبيق النموذج، من أجل أن نستخرج من كل فرد أفضل ما لديه، وتحديد مواطن الضعف والقوة في

الأفكار والحلول المتاحة والمقترحة (حجازي ٢٠١١). وترى ريم ودافيز(٢٠٠٣) أن كل خطوة في نموذج الحل الإبداعي للمشكلات تتضمن كلاً من التفكير التباعدي (Divergent) والتقاربي (Convergent). فالخطوة تحتوي على العديد من الآراء والأفكار والحقائق والتعاريف للمشاكل والحلول ومعايير التقويم وأفكار للتطبيق العملي تتوالد وتتفاعل، والوجه الثاني الذي يتضمن التفكير التقاربي تتجمع فيه الأفكار الواعدة واللافتة للنظر بهدف اختيارها لأبحاث مستقبلية ودراسات استكشافية.

ويجدر بالذكر أن تريفنغر يرى أن مناهج وبرامج تنمية الأفكار الإبداعية يجب أن تشمل برامج في ثلاث مستويات هي:

المستوى الأول: تعلم استخدام أدوات التفكير الأساسي.

المستوى الثاني: تعلم استخدام نماذج حل المشكلات، وممارسة ذلك بهدف إتقان استخدام تلك النماذج.

المستوى الثالث: مواجهة التحديات التي يفرزها الواقع والتعامل مع المشكلات الحقيقية (قطامي وقطامي ٢٠٠١، ٥٠٦).

ويظهر من تصور تريفنغر عن هذه المستويات الثلاث أن نموذج حل المشكلات الإبداعي مناسب ليكون نموذجاً إرشادياً لوضع معضلات ومشكلات لتكون مناسبة لتعليم استخدام نماذج حل المشكلات وإتقان ممارستها، وهو ما يقع في المستوى الثاني من البرامج التي يقترحها.

لقد كانت إحدى الإضافات المهمة التي أضافها تريفنغر في تطورات الحل الإبداعي للمشكلات هي مراعاة واعتبار أسلوب المتعلم في البرامج المقدمة المبنية على هذا المنحى (Treffinger & Isaksen 2005, 345)، وهو يرى في أحد كتبه: الهدف من هذا الكتاب أن يقدم لك برنامج الحل الإبداعي للمشكلات كوسيلة لتنمية أسلوبك الشخصي والاستراتيجيات التي تستخدمها في حل المشكلات فتبني عليها خبرات جديدة تساعدك على تحقيق ما لديك من طاقات إبداعية، فنحن لا نطلب منك أن تتنازل عما تعلمته ومارسته وجربته في استخدام ما لديك من إبداع في حل المشكلات، إنما الهدف أن نتيح لك توظيف الحل الإبداعي للمشكلات كمصدر يمدك بخبرات جديدة ويتيح لك اختبار مصداقيتها... إن هدفنا هو تقوية أسلوبك التلقائي وليس استبداله. (الأعسر ١٩٩٩، ٣٢).

وبعد قيام تريفنغر بسلسلة أبحاث حول أثر الأسلوب المتبع في حل المشكلات، وبعد مراجعة للبحث المتوجه نحو هذا المجال، توصل إلى أنه عندما يفهم الفرد أسلوبه الذي يفضله في حل المشكلات، فإن هذا يؤدي به إلى أن يكون أكثر فاعلية في التعامل مع ما لديه من وسائل للوصول إلى الحل، وإلى أن يؤدي العمليات المطلوبة بمهارة أكبر، وكذلك على مستوى الفريق، عندما يعطى الفريق التقدير اللازم للأساليب التي يعتمدها أفراده، فإن هذا سيدعم جهود الفريق المبذولة للتوصل للحل. ورأى تريفنغر بالتالي أن اختلافات الأفراد في أساليبهم هو مفتاح مهم لفهم وجهة التفاعل الحاصل بين الفرد وبقية عناصر الموقف عند إرادة التغيير وإدارته (Treffinger 2008).

إن الاستراتيجية المعتمدة في الدراسة الحالية مبنية على منحى الحل الإبداعي للمشكلات، وبالتحديد على أحد النماذج التطبيقية التي قامت على هذا المنحى، وهو نموذج تفكير التخيل البعيد (Destination ImagiNation) وقد وضع بالاستناد لهذا النموذج عدد كبير من البرامج، من إعداد مؤسسة متخصصة بهذا الإسم: التخيل البعيد، وكان تأسيسها تحت هذا الاسم عام ١٩٩٩ (Alan, 1999).

وتقوم برامج التخيل البعيد على فكرة أن هناك أكثر من طريقة واحدة لحل المشكلة، وتعرف المؤسسة نفسها بأنها " المكان الذي يأخذ فيه الأطفال ما يعرفونه وما هم متفوقون فيه ويتعلمون كيف يطبقونه ليعالجوا التحديات التي تواجههم، ويعملون معاً متعاونين في فريق كي يزيلوا المعيقات التي تحد خيالهم، وهذا ليس من أجل أن يتفوقوا على منافسيهم، إنما أن يتفوقوا على أنفسهم" (Destination ImagiNation inc. 2006a,).

لقد اتفقت التوجهات النظرية والبحثية المختلفة على وجود دور أساسي لعمليات التخيل في الإبداع، وإن اختلفت في تحديد آليات هذا الدور ومواضع تأثيره. وفي هذا المجال – علاقة الخيال بالإبداع – يمكن الإشارة إلى جهود أنا كرافت (Anna Craft 2006) التي تحدثت عن معان مختلفة لعمليات التصور والتخيل، وربطت بين الإبداع وبين كون الفرد متخيلاً بشكل مقصود وواعٍ، وهي ترى أن كون الفرد متخيلاً يقتضي أن يكون أصيلاً، وأن يمارس الانفصال عن بعض القواعد والاعتقادات، ويؤدي به ذلك بالنهاية إلى عمل ارتباطات جديدة، فيصبح بالتالي هذا الخيال مصدراً للتعلم والاكتساب.

كذلك يمكن الإشارة إلى جهود شاكر عبد الحميد الذي قام بسلسلة أبحاث عن الخيال وعلاقته بالإبداع، وهو يقرر حول هذه القضية أن الإبداع يحتاج إلى الذاكرة، لكن الإبداع لا يستطيع أن يكتفي بالذاكرة ويتجاهل الخيال، الخيال جوهر الإبداع، فنحن نحتاج حقاً إلى تعلم الحقائق وحفظ بعض المعلومات والمعادلات، لكن هذه الحقائق والمعلومات والمعادلات يمكنها أن تكون "ملحقات" لو أعيد النظر إليها بطرائق مختلفة لتنشيط الخيال.

وهو يقترح أنه مثلما يبدأ الخيال العلمي بالعلم، يمكن للعلم أن يبدأ بالخيال (عبد الحميد ٢٠٠٩، ٤٧٢-٤٧٣)، أي أن تؤدي عمليات الخيال إلى التوصل لاكتشافات أو اختراعات يثبت صحتها في الواقع بالأدلة العلمية، وبهذا تكون العملية الإبداعية قد أدت دورها بالكامل، بوضع الحلول الإبداعية واختبارها وإثبات نتائجها.

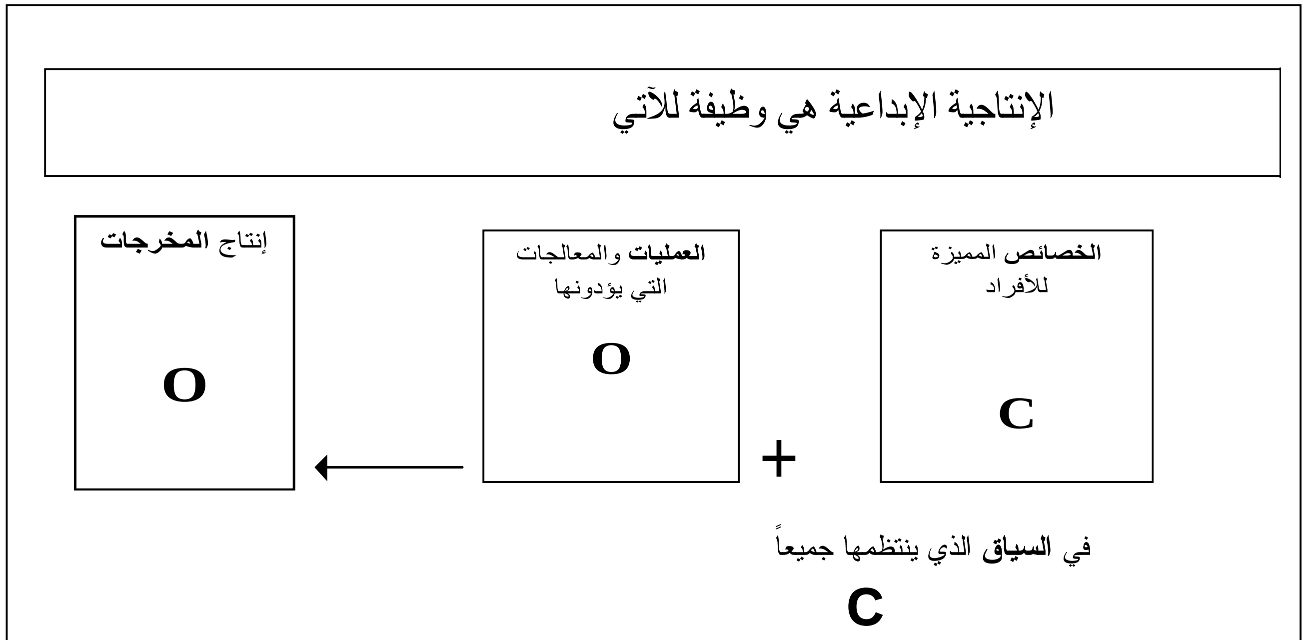
إن تعريف الإبداع الذي تعتمده برامج التخيل البعيد يؤكد على الانسجام أو التوازن بين الإبداع والتفكير الناقد، والأهمية المشتركة لكليهما في الحل الناجع للمشكلات واتخاذ القرارات. ويعتبر في هذه البرامج أن من مستلزمات التفكير الإبداعي القدرة على فتح الثغرات في حالات المواجهة (encountering gaps) والتعامل مع مواقف التناقض الظاهري (paradoxes)، ووجود الفرص والتحديات أو مثيرات الاهتمام (concerns)، ثم البحث عن روابط جديدة من خلال توليد احتمالات توصف بأنها كثيرة ومتباعدة (تنطلق من منطلقات مختلفة)، وغير معتادة أو أصيلة، وكذلك إيجاد تفصيلات لأجل استثمار هذه الاحتمالات أو إغنائها .

أما التفكير الناقد فمن مستلزماته اختبار الاحتمالات بحذر وعناية، وبشكل متكافئ بينها، وبالتعمق في أسسها وبنائها، ثم التركيز على الأفكار والأنشطة بعد تنظيم وتحليل الاحتمالات التي أنتجت، وتنقية وتهذيب وتطوير الاحتمالات الواعدة. وترتيب وتصنيف الخيارات والأولويات، واختيار الخيار المعين واتخاذه أساساً في القرار (Treffinger & Young 2002).

إن العوامل التي تلاحظ في التعليم الإبداعي وفق تفكير التخيل البعيد مأخوذة من نموذج تريفنغر(Treffinger & Young 2002) الذي يسميه نموذج كوكو (coco) الموضح أدناه، وهو يفترض أن الإنتاجية الإبداعية تتكون نتيجة التفاعل الديناميكي بين أربعة

مكونات أساسية هي الخصائص (characteristics)، العمليات (operations)، السياق (context)، والمخرجات (outcomes).

وتتضح هذه المفاهيم والعلاقات بينها في هذا النموذج:



الخصائص المميزة للأفراد تشمل: السمات الشخصية، نقاط التميز والقوة، الميول، والأساليب المتعلقة بهؤلاء الأفراد. أما العمليات فتتعلق بالإستراتيجيات والتكنيكات التي يوظفها الأفراد لتوليد الأفكار وتحليلها، وحل المشكلات، وصناعة القرارات، وإدارة التفكير. ويشمل السياق الثقافة، المناخ، الديناميات الموقفية كالاتصال والتعاون، والبيئة المادية التي يقوم فيها الشخص بالمعالجة. وتعني المخرجات النواتج والأفكار التي نحصل عليها نتيجة جهد الأفراد.

إن أفضل وصف للإنتاجية الإبداعية أنها نظام ديناميكي معقد، تتفاعل بداخله المكونات الأربعة. وهذه المكونات قد تسهل أو تعيق تعبير الفرد عن إبداعه بطرق ملاحظة في مجالات الجهد الإنساني المختلفة (Treffinger & Young 2002).

إن برامج التخيل البعيد تشترك فيما بينها بأنها تقصد أن تبني المواقف التدريبية بالشكل الذي تتفاعل فيه هذه المكونات جميعاً، ففي هذه المواقف يتم تصميم الجلسة التدريبية لتكون بيئة مشجعة وسياقاً ملائماً تلاحظ فيه فاعلية العناصر الأخرى في هذا النموذج.

ويرى تريفنغر أن خصائص الأشخاص المبدعين تلخص بأربع سمات رئيسة هي:

- توليد الأفكار. وهي السمة المتصلة بالتفكير التباعدي.
- الحفر عميقاً في الأفكار، وهي السمة المتصلة بالتفكير التقاربي، وغايتها استخدام التفكير الناقد.
- الانفتاح والجرأة في تفحص الأفكار، ويرتبط بهذه السمة عدم الخوف من المجال الغامض.
- الاستماع للصوت الداخلي، ويقصد بها معرفة الشخص بذاته ووعيه بأهدافه وغاياته. وهذا يتصل بدافعية هؤلاء الأفراد ومثابرتهم للوصول إلى أهدافهم.

ويجدر بالذكر أن برامج التخيل البعيد ترمي من بين غاياتها إلى جعل المشاركين يتعرفون على خصائصهم المرتبطة بالإبداع وينضجونها، هذا بالإضافة إلى تمكينهم من تطبيقها في التوصل لنتاج إبداعي (Treffinger & Young 2002, 17-18).

ويعني تريفنغر بعنصر العمليات في نموذج (coco) إطار حل المشكلات الإبداعي، وهو النموذج الذي سبق عرضه، والمتألف من الكفاءات الأربعة المهمة التي تتضمن بمجموعها ثمانية مراحل (Treffinger & Young 2002, 19)، وكما ذكرنا عند عرض هذا النموذج، فهو إطار عام يمكن أن يبنى عليه استراتيجيات مختلفة، ويمثل التخيل البعيد أحد المناحي التي بنيت على هذا النموذج، وعرض برامج مختلفة تعبر عن هذا المنحى، لكنها بمجموعها تشترك في مواصفات عديدة، منها مثلاً: التركيز على العمل في فريق للمشاركين، وإعطاء قيمة لمقدار التفاصيل المعروضة في النتاج الإبداعي. وتؤكد مؤسسة التخيل البعيد أن ما تقدمه من منهج إنما يمثل " البرنامج program" العملي، أما العملية المقصودة فهي "الحل الإبداعي للمشكلات CPS" وهي عملية يمكن أن يبنـــى عليها برامج بمناحٍ مختلفة (Treffinger & Young 2002, 23).

ويلاحظ عنصر السياق في برامج التخيل البعيد من خلال مراعاة الظروف المحيطة بالموقف، وهي مبنية على العوامل التي يرى تريفنغر أنها متعلقة بتنمية الإبداع في الموقف، بناء على نتائج البحوث المتعلقة بذلك. والظروف الملاحظة في برامج التخيل البعيد هي:

- شعور المشارك بأن الموقف يتحداه ويتصل به.
- الحرية المتاحة للتفكير المستقل للمشارك.
- الثقة والانفتاح في العلاقات بين أفراد الفريق وقائدهم.
- الوقت المتاح للمشارك لاستخدام فكرته الجديدة وفحصها.
- العفوية والراحة والتلقائية المتاحة للمشارك.
- انخفاض مقدار وحدة الصراعات والتوتر بين أعضاء الفريق.
- دعم وتقدير الأفكار الجديدة من خلال تقبلها وتطبيقها.
- المناقشات عند مقابلة التباعد في وجهات النظر.
- المخاطرة التي يمكن أن يقوم بها المشارك عندما يعرض فكرته الغريبة (Treffinger & Young 2002, 17).

أما نتاج المشارك فيعتبر إبداعياً عندما تتوافر في الحل الذي يقدمه صفات الجدة، وصفات الفاعلية في التطبيق، وصفات تكامل التفاصيل والتكوين (Treffinger & Young 2002, 17).

لقد قدمت مؤسسة التخيل البعيد عدداً كبيراً من البرامج لفئات مختلفة، فمنها ما هو مخصص لطلبة الروضة الصغار (Rising Stars)، ومنها ما هو مخصص للراشدين (DI Later)، ومنها ما هو مخصص للمعلمين والمؤسسات التعليمية (Models School Programs)، كما قدمت أيضاً برامج لأنشطة شبابية وعائلية.

ويؤكد تريفنغر وشونوفر (Schoonover & Treffinger 2002) أن نماذج التخيل البعيد ملائمة للاستخدام في التعليم المدرسي والتطبيق في الصف، ويقترحان لهذا التطبيق مستويات ثلاثة، هي:

١. التدريس المباشر، الذي يتم من خلاله تقديم العمليات المتضمنة في البرامج وعرض الوسائل الملائمة لها.

٢. مساعدة الطلاب على ممارسة عمليات الحل لمشكلات مشابهة للواقع ومستمدة منه (Realistic Challenge)؛ أي بوضع مواقف مشابهة للمواقف الواقعية، والتدريب على عمليات الحل الإبداعي للمشكلات من خلال الاندماج فيها.

٣. تطبيق العمليات المتضمنة في حل المشكلات الإبداعي من خلال قيام الطلاب بابتكار حلول جديدة لمشكلات ومواقف تواجههم في حياتهم اليومية الطبيعية (Real Challenge).

ويرى تريفنغر وشونوفر أن استخدام برامج التخيل البعيد في الصف يحقق فوائد مهمة لكل من الطالب والمعلم، منها أنه يظهر مواهب الطالب وميوله، مما يجعله متعلماً ماهراً في حياته المستقبلية، ومنها أنه يمكن المعلم من مشاهدة الطالب وهو يقوم باكتشاف هذه المواهب والتمتع بعملية التعلم، وهذا بحد ذاته نوع من المكافأة للمعلم. ويؤكد تريفنغر وشونوفر أيضاً أنه يمكن تحقيق الربط بين برامج التخيل البعيد والمواد المنهجية في كثير من حقول المنهج التعليمي ومواده (Schoonover & Treffinger 2002) .

ثالثاً: اتخاذ القرار الإبداعي

قدمت لعملية صنع القرار تعريفات عديدة، منها:

- هي عملية عقلية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل، حيث تعتمد هذه العملية بدرجة كبيرة على المهارات الخاصة بمتخذ القرار.

- هي المفاضلة بين الحلول البديلة والمتاحة واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية لتحقيق الهدف من حل المشكلة.

- هي فعل يختاره الفرد بوصفه أنسب وسيلة متاحة لإنجاز الهدف (القرعـان ٢٠٠٣، ٢٠).

ويلاحظ في هذه التعريفات جميعها أنها تتضمن وجود البدائل والمفاضلة بينها واختيار أحدها، ويمكننا إقرار أن وجود البدائل هو شرط الموقف الذي يتطلب عملية اتخاذ القرار.

والتصور عن العناصر المرتبطة بصياغة البدائل وتثمينها ضمن مجمل عملية اتخاذ القرار لم يكن تصوراً واحداً، فعلى سبيل المثال أشار ميلرز وشوارتز وكوك (Mellers , Shwarts & Cooke) إلى مرحلة كان التركيز فيها على فرضية اتباع القواعد (Rule Following) بدل فرضية القيمة النسبية للبديل (Rational Choice).

ويرى كافالير -وهو من المتأثرين بالمدرسة الإنسانية- أن عملية اتخاذ القرار والعزيمة عليه (Deciding) أبعد من مجرد اختيار بديل من بدائل مطروحة، والقرار حسب رأيه يتميز عن الاختيار بأنه عادة يتعلق بالسير في مسار أو عدمه، فهو يتعلق إما بكل شيء أو بلا شيء. لكنه مع ذلك مرتبط بالاختيارات بين البدائل والقدرة على تفحصها. والقرار بهذا المعنى قدرة مختصة بالإنسان ومتعلقة بحريته، وهذه القدرة ليست موجودة لدى الكائنات الأدنى. (Cavallier 2000).

وتشير الأدبيات عند استخدام مفهوم " اتخاذ القرار الإبداعي" إلى القرارات التي تتضمن في مراحل وضع البدائل عدداً كبيراً من البدائل يتيح لمتخذ القرار تجويد قراره، ويعبر عن قدرة توليدية عالية لديه. غير أن كافالير ينظر منظوراً مخالفاً في هذه المسألة، فهو يرى أن العنصر الذي يولده الفرد هو القرار ذاته، أما البدائل فإنه يختار منها ولا يوجدها (Cavallier 2000, 110).

وعلى الرغم من هذا التنوع في النظرة لعملية اتخاذ القرار فإنه يمكننا أن نفترض أن مهارات وضع البدائل المختلفة وتثمينها تبقى عنصراً مهماً في عملية اتخاذ القرار. وإذا كان هذا الافتراض محل جدل في مجال اتخاذ القرار عموماً فإنه سيبقى محل اتفاق في مجال اتخاذ القرار الإبداعي خصوصاً. ويبدو أن النظر للقدرة التوليدية كمتطلب رئيس من متطلبات اتخاذ القرار الإبداعي هو الافتراض الذي تقوم عليه رؤية تريفنغر ورفاقه في الحل الإبداعي للمشكلات وعلاقته باتخاذ القرار، ويقول بارنس ونولر وبيوندي (Parnes , Noller & Biondi) عند مناقشتهم لهذا الموضوع: "إننا نبدأ بالتفكير والتأمل فيما يمكن أن يكون ..

ونستشرف النتائج والتوقعات .. ونختار ونطور أفضل البدائل التي اخترناها بوضع دقيق" (الأعسر ١٩٩٩، ٢٩).

والمنحى الذي يختاره الباحث في الدراسة الحالية هو اعتبار القدرة التوليدية تدخل في كشف البدائل وصياغتها كما تدخل في اختيار القرار واختباره، لأن البدائل في معظم الأحوال لا تكون سهلة العرض والتناول، ويختلف متخذو القرار الواحد فيما يضعونه من بدائل تبعاً لقدرتهم الإبداعية والتوليدية. لكن يمكننا أن نأخذ من تصور كافالير الإشارة إلى مهارة أساسية من مهارات اتخاذ القرار، وهي إصدارالأحكام (judgment)، ويرى بوكراس (المشار إليه في الطراونة ٢٠٠٦) أن الفرد متخذ القرار يقوم بإصدار حكم تقييمي حول ما يجب فعله بخصوص مشكلة أو موقف يعترضه، ويقوم بذلك من خلال ترتيب البدائل من حيث أولوياتها وصلاحية كل منها للتطبيق، بهدف الوصول إلى قرار صائب، باستخدام إجراءات عملية وعلمية).

إن من أبرز الإسهامات في توضيح وتأصيل عمليات توليد البدائل في اتخاذ القرار جهود فيربلانكن وسفنسن (Verplanken & Svenson 1997) وهما تميزان بين ثلاثة أنواع من المستلزمات في عمليات وضع البدائل واتخاذ القرار، وهذه الأنواع الثلاثة هي:

١. العناصر المتصلة بقيم متخذ القرار Value-relevant
٢. العناصر المتصلة بانطباع الفرد Impression-relevant
٣. العناصر المتصلة بالمخرجات من عملية القرار Outcome-relevant

وترى فيربلانكن وسفنسن (Verplanken & Svenson 1997) أن تأثير النوع الأول يظهر فيما يحذفه متخذ القرار من بدائل، فما يتعارض مع قيم واتجاهات متخذ القرار يرفض بداية ولا يظهر في قائمة البدائل أصلاً. (Selart & Boe 1998)

وفي وجهة نظر أخرى مقابلة، قدم كيني (Ralph Keeney 1992) نظريته بأن التفكير الذي يساعد على توليد البدائل هو التفكير الذي يركز على القيم (Value-focused Thinking)، وذلك في كتاب وضعه لتوضيح هذه النظرية، وهو يرى أننا عندما نستخدم قيمنا في عمليات القرار ونتركها توجه قراراتنا فإن الإبداع والإنتاجية سيكونان حاضرين وفاعلين للبحث عن بدائل جديدة دائماً، والمقصود من استخدام هذا التفكير المتركز حول القيمة

أنه سيكون بمثابة ما يحرك المرسى وينقل العقل لمواقع جديدة ليرى بدائل جديدة ويتخلص من وضع الجمود حول بدائل محدودة.

إن فاعلية هذا التفكير هي بسبب أنه يمكّن الفرد من معرفة هدفه من عملية القرار، وتحديد السياق الذي سيعتمده في الحصول على البدائل وإيجادها، كما أنه يمكن باستخدام هذا النوع من التفكير توليد بدائل أكثر يمكن من خلالها تحقيق التوافق بين هدف متخذ الفرد الذي يتسق مع قيمه، وأهداف أفراد آخرين تتسق مع قيمهم، وهذا يجعل الفرد يجد في البحث عن بدائل جديدة تحقق الربح للطرفين (win-win) (Selart & boe 1998)

ويمكن ملاحظة أهمية هذا النوع من التفكير –حسب تصور كيني- في أنه سيجعل متخذ القرار يبحث عن روابط قسرية بين عناصر مختلفة في شخصيته وفي الموقف المطلوب اتخاذ القرار فيه، فيشجع التفكير في اتجاه البحث عن بدائل جديدة ومبتكرة. وبذلك تعمل القيم دور محفز التفكير والمساعد على وضع بدائل أخرى بدلاً من تقييد التفكير ومنع الإبداع.

وقد اقترحت عوامل أخرى للمساعدة في توليد مزيد من البدائل في إسهامات أخرى، منها ما اقترحه ديبونو (de Bono 1993) من أن تصنيف البدائل يساعد في وضع المزيد فيها (Selart & Boe 1998).

وبشكل عام يبدو أن الأبحاث والتطبيقات في مجال اتخاذ القرار الإبداعي تتوجه باتجاه التركيز على القدرة على وضع أعداد أكبر من البدائل، وكذلك القدرة على دراسة هذه البدائل وتخمين قيمتها لاختيار الملائم منها (القرعان ٢٠٠٣، Danielson & Mitchell 1995, Silverman etal 2004, Maier & Fisher 2006, Hasircy & Demirkan 2007, Baysal 2009, Putman & Paulus 2009) .

وفي الدراسة الحالية سيعتبر أن القدرة على اتخاذ القرار الإبداعي تظهر من خلال عدد البدائل التي يولدها الفرد، واختياره لبديل ملائم من هذه البدائل، وتبني هذا الاختيار والدفاع عنه دفاعاً يعبر عن دراسة كافية للبدائل عند التفضيل بينها.

وسيلاحظ في البدائل المطروحة وجود بدائل بعيدة عن المألوف، أي أنها تعبر عن زيادة المسافة الذهنية الإبداعية (Creativity Intelligent Distance) حسب مفهوم جوردن، الذي

يربط زيادة هذه المسافة بزيادة قدرة الطالب على التوحد والاندماج مع المشكلة (قطامي وقطامي ١٩٩٨، ١٣٥).

النظرية الموجهة للدراسة الحالية:

سيتم في الدراسة الحالية الاعتماد على التصورات التي طرحها دونالد تريفنغر (Donald Treffinger) في موضوعي الموهبة والحل الإبداعي للمشكلات، حيث سيكون مفهوم تريفنغر عن الطالب الموهوب المتضمن في نموذج التخطيط المبرمج فردياً (Indvidualized Programming Planning Model) هو الأساس الأول في وصف الطالب الموهوب، وقد سبقت الإشارة إلى أن تصور تريفنغر في هذا النموذج متسق مع مفهوم رينزولي عن الموهبة، ويمكن الاستفادة في مفهوم الموهبة من إشارات وتضمينات أخرى ذكرها تريفنغر في نماذج أخرى قدمها لتعليم وتدريب الموهوبين.

أما في موضوع الحل الإبداعي للمشكلات فستكون نظرية تريفنغر هي الأساس الذي يتم الانطلاق منه، وتعتبر نظريته واحدة من الإسهامات المنبثقة عن توجه محدد متعلق بالحل الإبداعي للمشكلات، وتضمنت توصيفاً للمفاهيم النظرية المتعلقة بالإبداع، وربطاً بين هذه المفاهيم في تحليل سير العمليات العقلية أثناء هذا الحل، وقدم تريفنغر إضافة لذلك تصوراً لكيفية سير موقف التعليم الإبداعي، وتحديداً للعوامل الأكثر أهمية فيه، وذلك في نمـــوذج كوكو (COCO) الذي سبقت الإشارة إليه.

وكما سبق بيانه في الإطار النظري، سيكون التركيز على فئة واحدة من البرامج التي طبقت بناء على منحى الحل الإبداعي للمشكلات كما قدمه تريفنغر، وهي المتضمنة في نموذج "التخيل البعيد"، باعتبار الحل الإبداعي للمشكلات عملية (Process)، ونمط التدريب في برامج التخيل البعيد إطاراً تطبيقياً تجري داخله هذه العملية.

أما في موضوع اتخاذ القرار الإبداعي، فسيكون التوجه النظري المعتمد هو الذي يركز على عمليات وضع البدائل والتفضيل بينها ثم اختيار أحدها. وهذا التوجه هو المتوافق مع رؤية نظرية الحل الإبداعي للمشكلات عن اتخاذ القرار.

وستعتبر الأطر النظرية المعرفية المعنية باشتغال الذهن ومعالجته موجهات للدراسة في مختلف مراحلها، بدءاً من تأصيلها النظري، ومروراً بمراحلها التطبيقية، وانتهاءً بتحليل نتائجها ومناقشتها.

إن دراسة العملية الإبداعية كانت موضع اهتمام من معظم المدارس التربوية والنفسية خلال عقود طويلة أثارت فيها هذه الظاهرة انتباه العلماء والمنظرين والباحثين، لكن النظريات المعرفية اعتبرت الإبداع من مجالات تركيزها الأولى، وهو توجه طبيعي متوافق مع مسلمات هذه النظريات ومحاور اهتمامها. وقد عرض لوبارت (Lubart 1994, 296) خلاصة لما قدمه التوجه المعرفي من نظريات وفرضيات فيما يتعلق بالبحث عن مصدر الإبداع في التفكير الإنساني، فذكر التفكير التباعدي لجيلفورد، والقدرات المرتبطة بالإدراك، ومهارات تعريف المشكلة، والمهارات الاستقرائية..ثم أشار إلى كم كبير من الجهود بذل للبحث في القدرة على تكوين العلائق أو الربط غير المعتاد بين عناصر متباعدة في المعرفة، وذكر أن هذا المجال من الاهتمام هو الذي قاد إلى التركيز على أهمية وجود مخزون كبير من المعرفة السابقة، ومع وجود المخزون المعرفي الكبير تبرز الحاجة إلى وجود قدرات تنظيمية عالية ليمكن التعامل مع هذه المعرفة.

الفصل الثانـي

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

شهد العقد الأخير اهتماماً متزايداً بالبحث في إطار مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving)، وكان تطور نموذج تريفنغر والبرامج المتصلة به أحد عوامل هذا الاهتمام، وانعكس هذا الاهتمام في التوجهات البحثية في الدراسات الأردنية. كذلك ظهر في السنوات الأخيرة اهتمام ملحوظ بالبحث والتطبيق في مجال اتخاذ القرار، على النطاقين العربي والعالمي، وظهر خلال هذه الفترة عدد كبير من الأبحاث والبرامج التدريبية في هذا المجال.

وسيتم التركيز في الدراسات المعروضة في هذا الفصل على الدراسات التي بحثت في نموذج تريفنغر والمنحى الذي ينتمي إليه من بين الدراسات المتصلة بموضوع الحل الإبداعي للمشكلات. أما في موضوع اتخاذ القرار فسيتم عرض بعض الدراسات التي ركزت على جانب وضع البدائل واختبارها واختيارها باعتبارها العنصر المحوري في اتخاذ القرار الإبداعي، كما تمت الإشارة إلى ذلك في الفصل السابق، وسيتم عرض الدراسات العربية ثم عرض الدراسات الأجنبية.

أولاً: الدراسات العربية:

قام القرعان (٢٠٠٣) بدراسة تم فيها بناء برنامج تعليمي للتدريب على اتخاذ القرار، خصص لطلبة المرحلة الثانوية، وبني هذا البرنامج بالاستناد إلى نظرية ستريبنرغ في الذكاء، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر هذا البرنامج وكذلك جنس طالب وتخصصه على مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

تألفت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالبا وطالبة من طلاب الثانوية في جرش، قسموا إلى مجموعتين، تجريبية عدد أفرادها ١٢٠ طالباً وطالبة، وضابطة عدد أفرادها (١٠٢) طالب وطالبة.

قام الباحث في هذه الدراسة بإعداد البرنامج التعليمي، وقد تألف بصورته النهائية من ٢١ جلسة تدريبية، يتم في كل منها التدريب عرض مشكلة عامة أو فردية تحتمل تخاذ قرارات عدة، ويتضمن سير الجلسة عرض بدائل مختلفة للقرارات الممكنة وتحليلها وصياغتها بشكل نهائي، وتحديد سلبيات وإيجابيات كل قرار محتمل، ثم يطلب من الطالب أن يختار البديل المناسب. وقام الباحث أيضا بتطوير مقياس لاتخاذ القرار يتضمن مواقف مختلفة وقرارات محتملة لكل موقف، يقوم الطالب باختيار قرار من بينها، وتعبر درجة الطالب عن مستوى اتخاذه للقرار من بين أربع مستويات، هي: المعتمد على نفسه، المعتمد على نفسه بعد استشارة الآخرين، المعتمد على غيره، العاجز عن اتخاذ القرار.

تم تطبيق المقياس تطبيقاً قبلياً على مجموعتي المفحوصين، ثم تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التجريبي، ثم طبق المقياس تطبيقاً بعدياً، وتم استخلاص البيانات وتحليل النتائج، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج في تحسين مستوى اتخاذ القرار، وإلى وجود اختلاف في مستوى اتخاذ القرار يعزى للتخصص، ولصالح الفرع العلمي، بينما لم يظهر أي أثر يعزى للجنس.

وقامت خلود الدبابنة (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في الحل الإبداعي للمشكلات على تطوير السمات الشخصية الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي للموهوبين والعاديين في مدارس وزارة التربية والتعليم. وتألفت عينتها من (٢٦٣) طالبا وطالبة، وزعوا إلى أربع مجموعات تجريبية وأربع مجموعات ضابطة، وكان التقسيم بناء على جنس الطالب، وكونه منتميا لفئة الموهوبين أو العاديين.

كانت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هي البرنامج التدريبي على الحل الإبداعي للمشكلات، ومقياس سلوك الإنتاج الإبداعي من وجهة نظر الطالب، ومقياس سلوك الإنتاج الإبداعي من وجهة نظر المعلم، ومقياس السمات الشخصية الإبداعية، وهي جميعاً من إعداد الباحثة، حيث قامت بإعداد البرنامج التدريبي بالاستناد إلى نموذج الحل الإبداعي الذي اعتمده تريفنغر ورفاقه، وتألف هذا البرنامج من خمسة وأربعين نشاطاً موزعة على مجموعات،

تهدف كل مجموعة من هذه النشاطات للتدريب على إحدى الكفايات والمهارات المتضمنة في هذا النموذج، والمجموعة الأخيرة منها يتم فيها تطبيق هذه الكفايات معاً بشكل كلي. وقد استندت الباحثة أيضاً إلى وجهة نظر تريفنغر والمنحى المتصل بها في إعداد مقاييس الدراسة الأخرى.

تلقت المجموعات التجريبية في دراسة الدبابنة (٢٠٠٤) البرنامج التدريبي على الحل الإبداعي للمشكلات، ثم تم تطبيق مقاييس الدراسة الثلاثة على جميع أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة أثراً للبرنامج التدريبي بشكل عام على سلوك الإنتاج الإبداعي من وجهة نظر الطالب، ومن وجهة نظر المعلم، وعلى السمات الشخصية الإبداعية. وأظهرت كذلك أثراً دالاً لكون الطالب موهوباً على جميع هذه المقاييس، وأظهرت أثراً للتفاعل بين البرنامج وحالة الطالب في أبعاد خاصة من أبعاد المقاييس المستخدمة في الدراسة، وكذلك أظهرت أثراً للتفاعل بين البرنامج وجنس الطالب على بعض أبعاد المقاييس المستخدمة.

أما دراسة عليوة (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى المقارنة بين نموذجين في التدريس، الأول مبني على النموذج البنائي في التعلم، والثاني مبني على الحل الإبداعي للمشكلات، وذلك في تأثير هذين النموذجين على كل من الوعي ما وراء المعرفي، والقدرة على حل المشكلات، ودرست أثر النموذجين التدريسيين على هاتين السمتين في ضوء الأسلوب المعرفي للمفحوصين.

تألفت عينة هذه الدراسة من (١٣٥) طالبة، كن جميعا من الإناث، من طلبة الصف التاسع، من إحدى مدارس محافظة عجلون، تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين تدرس كل منهما بإحدى النموذجين التدريسيين المقصودين بالدراسة، ومجموعة ثالثة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وقبل بدء الدراسة تم التعرف على أسلوب الطالبات المعرفي (متأملة- متسرعة) من خلال اختبار تزاوج الأشكال المختلفة.

ثم تم تدريس وحدة من وحدات كتاب الفيزياء للصف التاسع وفق النماذج التدريسية المذكورة لكل مجموعة، وفق دليل للتدريس أعده الباحث حسب كل نموذج، ثم تم تطبيق اختبار الوعي ما وراء المعرفي واختبار القدرة على حل المشكلات، وهما من تطوير الباحث.

أظهرت نتائج دراسة عليوة (٢٠٠٦) أن المجموعة التي درست وفق نموذج الحل الإبداعي للمشكلات كانت أعلى من المجموعتين الأخريين في اختبار الوعي ما وراء

المعرفي، وأظهرت أيضاً أن كلاً من مجموعتي النموذج البنائي والحل الإبداعي للمشكلات كانت أعلى من المجموعة الضابطة في القدرة على حل المشكلات، ولم تظهر النتائج أثراً للتفاعل بين أسلوب التعلم وطريقة التدريس في القدرة على حل المشكلات. وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة بتبني هذين النموذجين في التدريس، وأوصت بإعادة تنظيم محتوى كتب العلوم بما يتناسب معهما.

وأجرت شادية عبدالله (٢٠٠٨) دراسة ارتباطية هدفت إلى استقصاء مدى اكتساب طلبة الصف السادس والثامن والعاشر الأساسي في مدراس مديريات تربية عمان لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وعلاقته بكل من مهارة اتخاذ القرار والدافعية المعرفية.

تألفت عينة الدراسة من (١٢٠٠) طالب وطالبة، اختيروا عشوائياً من بين الطلبة الدراسين في مدينة عمان في الصفوف المشمولة بالدراسة في فترة تطبيقها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ثلاثة اختبارات لقياس مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، والدافعية المعرفية، وقد ارتكز اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات على كل من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ونموذج تريفنغر لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات. أما اختبار اتخاذ القرار فقد تم بناؤه بالاعتماد على مقاييس سابقة، وتألفت فقراته من عبارات تصف سلوكات مختلفة في موقف اتخاذ القرار، ومدرجة وفق سلم ليكرت، وتحدد درجة الطالب على المقياس مستوى مهارته في اتخاذ القرار. وتم تطبيق الاختبارات الثلاثة على عينة الدراسة، ثم تصحيحها، واستخلاص بياناتها، ومن المعالجات الإحصائية توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج من أهمها تدني مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى أفراد العينة، بينما كان مستوى اتخاذ القرار متوسطاً، وأظهرت الدراسة علاقة طردية بين مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والدافعية المعرفية ومهارة اتخاذ القرار، وأظهرت كذلك فروقاً دالة إحصائياً في مهارة اتخاذ القرار تعزى لمستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والصف والجنس، وذلك لصالح الطلبة ذوي المستوى العالي في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، في الصف العاشر، ولصالح الذكور.

كما أجرت زين العبادي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وانطلقت هذه الدراسة من التعريف الآتي لهؤلاء الطلبة: هم الطلبة الذين يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية مميزة تمكنهم من تحقيق مستويات مرتفعة من

الأداء، ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التفوق أو الإنجاز الأكاديمي منخفضاً، ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى ضعف مفهوم الذات، والافتقار إلى الدافعية. وعرف هؤلاء الطلبة إجرائياً بأنهم الطلبة الذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم بموجب المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، وألحقوا بغرف مصادر التعلم في مدارسهم، وكانت نسبة ذكائهم تعادل ١١٥ فأكثر، كما هو مبين في تقارير مقياس وكسلر للذكاء المطبق في كلية الأميرة ثروت، وهم ملتحقون في الصفوف الرابع والخامس والسادس في المدارس الخاصة والحكومية بمدينة عمان.

تألفت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً وطالبة من هذه الفئة من المدارس الحكومية والخاصة في مدينة عمان، وزع هؤلاء الطلبة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، عدد أفراد كل مجموعة ١١ طالباً وطالبة. طبق على المجموعتين اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على أنه الاختبار القبلي، ثم عرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي، ثم طبق اختبار تورانس بعد البرنامج على المجموعتين.

تم إعداد البرنامج التعليمي في هذه الدراسة بالاستناد إلى نموذج الحل الإبداعي للمشكلات وفق تصور تريفنغر ورفاقه، وكان محتوى هذا البرنامج مشاهد تمثيلية يعرض كل مشهد منها مشكلة عامة، مثل مشكلة التلوث في مدينة عمان، الاختناقات المرورية، عمالة الأطفال، ...، ثم يقوم المفحوصون وتحت إشراف الباحث بالاطلاع على مواد حول المشكلة وتحليل المشكلة، ثم وضع أفكار عن الحلول الممكنة، ثم صياغة حلول مختلفة والاختيار بينها.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فروقاً دالة في الأداء على اختبار تورانس تعزى للبرنامج التعليمي، مما يؤكد فاعلية هذا البرنامج في هذه الفئة من الطلاب.

وأجرى اللالا (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج الحل الإبداعي للمشكلات الذي اعتمده تريفنغر، وقد تم إعداد البرنامج فيها بالاستناد إلى تفكير التخيل البعيد، وبالاقتباس من برامج التخيل البعيد المخصصة لمرحلة رياض الأطفال، وهي برامج النجوم المشرقة (rising stars).

تألف هذا البرنامج من ١٨ جلسة تدريبية، متصلة بستة تحديات من برامج التخيل البعيد، ويتضمن كل تحد منها أغنية يؤديها الأطفال، ثم عرضاً لمشكلة متلائمة مع أعمارهم، ويقدمون حلولاً ملائمة لها.

تألفت العينة في هذه الدراسة من ٨٠ طفلاً وطفلة، عرض البرنامج على المجموعة التجريبية المؤلفة من ٤٨ طفلاً وطفلة، ثم تم قياس مهارات الحل الإبداعي للمشكلة عند المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك من خلال مقياس أعده الباحث لأجل دراسته.

أظهرت الدراسة وجود فروق بين المجموعتين تعزى للبرنامج التدريبي، وبالتالي ثبتت فاعلية البرنامج التدريبي، وأظهرت كذلك وجود فروق دالة تعزى للجنس، لصالح الإناث في المجموعة التدريبية، ولم تظهر أثراً للتفاعل بين البرنامج والجنس.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

من الدراست المهمة في مجالي الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار دراسة دانلسون وميتشيل (Danielson & Mitchell 1995) التي أجريت للبحث في مجال العلاقة بين الحل الإبداعي للمشكلات ومهارات اتخاذ القرار التي يتم التعامل معها في برامج التدريب التي تبنى على وجود مجموعات من المتدربين والمفحوصين، وكثيرا ما تعتمد هذه البرامج آليات مستمدة من العصف الذهني.

ركزت الباحثتان في هذه الدراسة على عنصر بنية مجموعة المتدربين، والقدر الذي تتيحه هذه البنية من التواصل والحوار بين الأفراد، ولغرض فحص هذه الاختلافات قامتا باختيار ٤٦ طالباً من الطلاب الذين درسوا فصولاً عن فنون التواصل في بعض الجامعات الأمريكية، وقسم هؤلاء الطلاب إلى مجموعات ثلاث تختلف في مستوى تنظيمها، وصرامة أنظمتها، ومقدار التواصل والتفاعل المسموح بين أفراد المجموعة أثناء قيامها بالمهمة.

كانت المهمة المطلوبة من المجموعات الثلاث هي وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من العناوين لمجلات طلابية، وتمت دراسة القوائم التي توصل الطلاب إليها في كل مجموعة، بالإضافة إلى رصد بعض أشكال التفاعل الحاصلة بين المفحوصين في كل مجموعة.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أثر للاختلاف بين المجموعات في عدد البدائل المقدمة من كل مجموعة، وفي اتساع هذه البدائل وشمولها لمجالات مختلفة، وتوصلت إلى أن طريقة المجموعة الاسمية (nominal) مفيدة في تطوير مهارات اتخاذ القرار الإبداعي، لكنها مع ذلك

لا تخلو من جوانب نقص. وأوصت الدراسة بأن تجري محاولات الوصل بين طريقة المجموعة الاسمية، وطرق أخرى تقوم على بناء مجموعات أقل إحكاماً في بنائها وتسمح بمقادير أكثر من التواصل.

ونشير هنا إلى أن طريقة المجموعة الاسمية تعتمد على تقنية ابتدأ تطويرها عام (١٩٧١) على يد دلبك وفان ديفان (Delbeq & Van Devan)، ودخلت في بعض تطويراتها اللاحقة آليات العصف الذهني، وتتصف هذه المجموعة في هذه الطريقة ببنية تنظيمية عالية، وبتحكم عال من قائدها في مقدار الحوار والتفاعل بين الأفراد. (Danelson & Mitchell , 1995).

وأجرى شوك (Shook, Douglas 1998) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير المشاركة في برامج أوديسا العقل (Odyssey of the mind) على التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب.

استخدم الباحث اختبار تفهم الأداء في العلوم واختبار التفكير الابتكاري لتورانس، وطبق هذه الأدوات على عينة تكونت من ٥٨ طالباً، وقسمت العينة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، كل منهما تتألف من ٢٩ طالباً.

أثبتت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، في اثنتين من الجوانب الخمس لحل المشكلات في اختبار تفهم الأداء في العلوم، وفي أربعة من الجوانب الخمس لقدرات التفكير الابتكاري في اختبار تورانس، وأكدت الدراسة أن برنامج أوديسا العقل حقق الغرض الجوهري في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب (عامر، ١٩٨).

يشار إلى أن مؤسسة التخيل البعيد التي اعتمدت برامجها أساساً في دراستنا الحالية انبثقت أصلاً من مؤسسة أوديسا العقل، وانفصلت عنها في عام ١٩٩٩ (Alan , 1991).

وأجرى هاسيرسي وديمركان (Hasirci & Demirkan 2007) دراسة حاولا فيها الوصول إلى معرفة متعمقة للعمليات المعرفية التي تتم في ثنايا النشاط الإبداعي، واختار الباحثان لتحقيق هدف دراستهما مهمة إبداعية هي تصميم مخطط لاستوديو يتم فيه تصوير

مشهد لقطار يسير، وفق مواصفات محددة، وكان المشاركون في هذه الدراسة من طلاب قسم التصميم الداخلي في إحدى الجامعات التركية، وهذه المهمة تتضمن عملية لاتخاذ القرار الإبداعي، أو لعدة قرارات إبداعية للوصول إلى نهايتها.

استعرض الباحثان نماذج نظرية مختلفة للحل الإبداعي للمشكلات، وتوصلا إلى إطار محدد تم على أساسه بناء إجراءات البحث، وتم في هذه الدراسة التركيز على عمليتي التخيل الذهني (Mental Imaginary)، والتمثيل الواقعي (External representation) ومحاولة التعرف إلى مواضع حدوثهما، والنسبة المستغرقة في كل منها من بين الزمن الذي يقضيه المفحوص في أداء مهمته الإبداعية.

تألفت عينة الدراسة من (١٥) طالباً من طلاب قسم التصميم، وطلب منهم القيام بالمهمة على مراحل، بحيث يعطى الطالب فرصة في البداية للاطلاع على المكان والاستوديو، ثم التفكير في التصميم المطلوب، ثم يقوم الطالب بتنفيذ تصميمه في يوم عمل واحد. واستخدمت ثلاث أدوات لتحليل أداء الطلاب ونواتج أعمالهم، هي: الملاحظة بتصوير قيامهم بالمهمة، وتحليل البروتوكول وهو أداة مستخدمة في دراسة عمليات التفكير، وسلالم التقدير لتقدير عناصر الإبداع في سلوك الطالب وفي ناتج عمله.

أكد الباحثان على أهمية دور إعداد مسودات التصميم المتكررة (السكتشات) في تنمية قدرة الطالب على التمثيل المرئي لما يتصوره، وبالتالي الوصول إلى نواتج أكثر إبداعاً في عمليات التصميم، وتوصلا إلى التأكيد على عدة ارتباطات مهمة في العملية الإبداعية في التصميم، مثل مهارة تحديد أهداف بارزة وواضحة للمهمة منذ البدايات الأولى للتفكير بها، والحفاظ على إبراز هذه الأهداف أثناء المراحل الآتية، وكذلك أهمية وعي الطالب بطريقته وأسلوبه الذاتي في حل المشكلة.

وفي مجال التدريب على اتخاذ القرار ضمن مناهج التعليم النظامي أجرى بايسال (Baysal 2009) دراسة هدفت إلى معرفة إمكانية تطبيق نموذج عملي في التدريب على مهارات اتخاذ القرار في التدريس الصفي وآليات سير هذا النموذج، وآفاق هذا المنحى عموما في بناء المجتمع الديمقراطي.

قام الباحث في هذه الدراسة بإعداد جلسات تدريبية تتضمن تدريباً عملياً على مهارات اتخاذ القرار في مواد الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي في المدارس التركية، وعقدت هذه الجلسات في إحدى مدارس مدينة استانبول، وذلك بإدارة مدرسين مدربين بالاستناد إلى وجهة التعليم المستند للمشكلات (Problem-Based Learning)، وكان يتم في الحصة الدراسية عرض موقف أخذت مفرادته من الحياة الواقعية، وهو يتعلق بسكان في إحدى البنايات السكنية يختلفون فيما بينهم حول الحاجة إلى قطع شجرة في حديقة البناء، ويعرض في الجلسة آراء واتجاهات مختلفة لسكان البناء، وحجة كل منهم، ثم يطلب من الطالب أن يتخذ قراراً حول قطع الشجرة أو عدمها، ويذكر كيف توصل لهذا القرار، ويدافع عنه، ويكتب ذلك في استبانة يجيب عن فقراتها أثناء عرض الدرس والنقاش حول الموضوع، وهذه الفقرات في معظمها أسئلة مفتوحة. وقد تم تصوير هذه الجلسات، واستخدمت أحداث الدروس المصورة في تحليل النتائج.

أظهرت نتائج الدراسة أن ٣٩ طالباً كان قرارهم ضد قطع الشجرة، و١٩ طالباً وافقوا على قرار قطع الشجرة، وحللت إجابات الطلاب وفق طريقة تحليل المحتوى (Content Analysis)، وتم في هذا التحليل عرض الوجهات المختلفة التي بنى عليها الطلاب قراراتهم، وفي مناقشة نتائج تحليل المحتوى في ضوء أحداث الدروس المصورة أكد الباحث على أهمية الجو العام الذي يتيح مناقشة مختلف الآراء في نجاح تطبيق هذا النموذج للتدريب على اتخاذ القرار.

أما دراسة بتمان وبولوس (Putman & Paulus 2009) فقد كان تركيزها على مجال عمليات الاختيار بين البدائل أثناء القيام باتخاذ القرار، وهدفت إلى التعرف على تأثير ممارسة العصف الذهني (Brainstorming) على هذه العمليات.

فحص الباحثان في هذه الدراسة الفرق بين طريقة العصف الذهني في جلسات جماعية والعصف الذهني للمفحوص بشكل فردي، وكذلك الفرق بين القيام بالعصف الذهني وفق طريقته التقليدية كما وضعها أوزبورن، والقيام به مع إضافة تعليمات تقدم قواعد جديدة لضبط العملية خاصة أثناء سيرها في حوار الجلسات الجماعية. من أمثلة هذه القواعد الإضافية الطلب من المفحوص أن يبقي تركيزه على المسألة المطروحة، والطلب منه ألا ينتقل إلى

حكاية قصص وروايات، والطلب منه أن يقدم الفكرة بأقل عدد من الكلمات دون شرح... وتألفت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً، قسموا إلى مجموعات حسب نوعين من المعايير:

١. التقسيم حسب طريقة العصف الذهني (ضمن مجموعات أو على انفراد)، وفي طريقة العصف على انفراد كان المفحوص يقوم بإعداد أفكاره منفرداً ثم تعرض أفكار المفحوصين في مجموعات اسمية.

٢. التقسيم حسب التعليمات المقدمة للمفحوصين (بطريقة أوزبورن التقليدية، أو بإضافة قواعد إضافية).

طلب من المفحوصين جميعاً أن يقدموا حلولاً لمسائل مختلفة، وجمعت قوائم أفكارهم جميعاً، ثم تم في مرحلة تالية التقسيم إلى مجموعات تتألف كل منها من ثلاثة أفراد، ومهمة هذه المجموعة القيام باختيار أفضل خمس بدائل من بين مجموعة البدائل المقترحة لها.

تم في هذه الدراسة قياس عدد الأفكار ونسبة الأفكار المتصفة بالأصالة، وتم الحكم على الأصالة بناء على معيار تفرد الفكرة بين الأفكار المقدمة، وبناء على معيار تقييم المحكمين لمقدار ملاءمتها وعمليتها، وقد كان المحكمون من المفحوصين أنفسهم.

ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن المفحوصين الذين قاموا بالعصف الذهني على انفراد كان أداؤهم أعلى من الذين قاموا بالعصف الذهني ضمن مجموعات، أي في عدد البدائل المقدمة وفي نوعيتها وأصالتها وفي عمليات اتخاذ القرار، وفي مناقشة هذه النتيجة عزا الباحثان هذا الاختلاف إلى شعور الفرد بالقلق عندما يقدم فكرة غريبة ضمن مجموعة، بينما هو يشعر بحرية أكبر أثناء ابتكاره للبدائل منفرداً.

ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أيضاً أن الأفكار التي قدمت في مجموعات العصف الذهني وفق القواعد الإضافية كانت أكثر في عددها، لكنها ليست أفضل في نوعيتها وأصالتها.

وربط الباحثان بين هذه النتيجة وبين القواعد الإضافية التي اعتمدت في جلسات العصف الذهني، وافترضا أن الزيادة في عدد البدائل هو بسبب أن هذه المجموعات كانت تعرض الفكرة الواحدة بعدد قليل من الكلمات، أي أن الاختلاف بين بعض البدائل هو في صياغتها، وليس في كونها تعرض بدائل مختلفة حقيقة.

باستعراض الدراسات السابقة يمكن أن نلاحظ الملاحظات الآتية:

- لا يوجد بين الدراسات السابقة دراسة جمعت بين مفهومي الحل الإبداعي للمشكلات، واتخاذ القرار الإبداعي، لكن دراسة شادية عبد الله (٢٠٠٨) بحثت في العلاقة بين الحل الإبداعي للمشكلات ومهارات اتخاذ القرار بشكل عام، وقد أثبتت وجود ارتباط بين هذين السمتين، لكن لا يمكن من خلالها توقع اتجاه العلاقة السببية بينهما، لكون الدراسة اعتمدت المنهج الارتباطي.

وكذلك بحثت دراسة دانلسون وميتشل (١٩٩٥) ودراسة بتمان وبولوس (٢٠٠٩) ضمن توجهات قريبة من نموذج الحل الإبداعي للمشكلات، فقد كانت الآليات المستخدمة في دراسة دانلسون وميتشل (١٩٩٥) متضمنة لعمليات عصف ذهني، وفي متغيرها التابع كان التركيز على عدد البدائل وشمولها، وذلك في إطار مفهوم اتخاذ القرار الإبداعي.

وفي دراسة بتمان وبولوس استخدمت طريقة العصف الذهني وفق طريقتها التقليدية، أو مع بعض التعديلات الإضافية، وطريقة العصف الذهني هي أحدى أسس بناء وتطور النماذج الحالية للحل الإبداعي للمشكلات، وقد أثبتت هاتان الدراساتان (دانلسون وميتشل، بتمان وبولوس) فاعلية هذه الطريقة.

- في جميع الدراسات التي بحثت موضوع الحل الإبداعي للمشكلات أو بني فيها برامج للتدريب عليها، لم توجد أي دراسة بحثت أو وضعت برامج موافقة لبرامج التخيل البعيد، عدا دراسة اللالا (٢٠٠٨)، فقد بني فيها بالاستناد لبرامج التخيل البعيد برنامج للتدريب الإبداعي لطلاب رياض الأطفال، وثبتت فاعلية البرنامج.

كذلك بحثت دراسة شوك (١٩٩٨) في برنامج أوديسا العقل، وهو برنامج انبثقت عنه برامج التخيل البعيد، وكانت دراسة شوك قبل تأسيس برامج التخيل البعيد، وأثبتت فاعلية برامج أوديسا العقل.

- اتفقت الدراسات التي بحثت في موضوع الحل الإبداعي للمشكلات حسب نموذج تريفنغر ورفاقه على وجود أثر إيجابي للبرامج المبنية على هذا النموذج، فمن حيث أثرها على الصفات المتصلة بالعملية الإبداعية أثبتت دراسة الدبابنة (٢٠٠٤) أثراً إيجابياً للبرنامج في تنمية السمات الشخصية الإبداعية، وأثبتت دراسة شوك (١٩٩٨) ودراسة عليوة (٢٠٠٩)

لهذه البرامج أثراً إيجابياً في تنمية مهارات حل المشكلات، وأثبتت دراسة اللالا (٢٠٠٨) أثراً إيجابياً في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وأثبتت دراسة زين العبادي (٢٠٠٨) أثراً إيجابياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي كما يقيسها مقياس تورانس، لكن دراسة العبادي كانت في شريحة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وفي مجال التأثير على بعض السمات الأخرى أثبتت دراسة عليوة (٢٠٠٩) تأثيراً إيجابياً للبرنامج المعتمد فيها على الوعي ما وراء المعرفي، وأوصت باعتماد هذا المنحى في مجال تدريس العلوم عموماً، كذلك أظهرت دراسة شادية عبد الله (٢٠٠٨) ارتباطاً عالياً بين مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومهارات اتخاذ القرار، وكذلك مع الدافعية المعرفية.

وبناء على هذه النتائج لهذا العدد من الدراسات، ومع اختلاف البرامج المعتمدة في التطبيق، ومع اختلاف عينات هذه الدراسات في طبيعتها وأعمار أفرادها، يمكننا أن نؤكد أن نتائج البحث في هذا المنحى تعطي قوة كبيرة للأسس النظرية التي قام عليها نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في مراحله الأخيرة التي وصل إليها تريفنغر ورفاقه، وتؤيد أهمية التطويرات التي أجريت على النموذج وجعلته ملائماً لبناء البرامج والتطبيقات عليه.

- وحول موضوع اتخاذ القرار الإبداعي، يظهر من مراجعة الدراسات المتصلة به أن مجمل الدراسات تؤيد وجود أثر للتدريب على الإبداع في تنمية هذا النوع من اتخاذ القرارات، لكن يبدو أن هذا الأثر الإيجابي يكون أقوى في حالات محددة بتأثير بعض العوامل التي أكدت عليها بعض الدراسات، ويبقى هذا المجال للبحث بحاجة إلى مزيد من الدراسات للكشف عن بعض العوامل الأساسية والتحقق من اتجاه تأثيرها.

لقد أظهرت دراسة شادية عبد الله (٢٠٠٨) ارتباطاً إيجابياً بين الحل الإبداعي للمشكلات، ومستوى اتخاذ القرار، وأظهرت دراسة القرعان (٢٠٠٣) أثراً إيجابياً لبرنامج التدريب في رفع مستوى اتخاذ القرار، وقد تضمن برنامجه تدريباً على وضع البدائل وتقييمها. أما دراسات دانلسون وميتشل (١٩٩٥) وهاسيرسي وديمركان (٢٠٠٧) وبايسال (٢٠٠٩) فقد أظهرت أن التدريب الإبداعي مؤثر في تنمية مهارات مختلفة من مهارات اتخاذ القرار الإبداعي لكنها جميعا أشارت إلى تفاصيل في آلية هذا التأثير، مثل ارتباطه ببعض العوامل، أو وقوعه على مهارات محددة من مهارات اتخاذ القرار الإبداعي.

ولعل الدراسة الحالية يمكنها أن تقدم مزيداً من التوضيح والإضاءات لتأثير التدريب الإبداعي على عملية اتخاذ القرار الإبداعي، وتسهم في التوصل إلى معرفة أعمق في هذا المجال من البحث.

- جميع الدراسات السابقة أجريت على عينات من الطلاب، واثنتان منها (دراسة الدبابنة (٢٠٠٤) ودراسة العبادي (٢٠٠٨)) شملت طلاباً من فئة الموهوبين، لكنهما اختلفتا في تعاملهما مع هذه الفئة، فقد تركزت دراسة الدبابنة على فئة خاصة من الموهوبين، هم فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت في تعريفها للموهبة على نسبة الذكاء، أما دراسة العبادي فقد شملت الموهوبين والعاديين، ودرست الاختلاف بينهما، لكنها ركزت على التفوق الدراسي من بين معايير الموهبة.

لقد تم في كلتا الدراستين (الدبابنة ٢٠٠٤، العبادي ٢٠٠٨) بناء برنامج تدريبي للحل الإبداعي للمشكلات، وأظهرت كلتا الدراستين أثراً دالاً للبرنامج، وأظهرت دراسة العبادي (٢٠٠٨) تفاعلاً بين تأثير البرنامج وكون الطالب في فئة الموهوبين، وهذه النتائج تؤشر على أن هذا التوجه في إعداد البرامج للموهوبين يحتاج المزيد من البحث والتجريب والتطبيق في الدراسات العربية، ويحمل إمكانات للتطوير والنمو في هذا القطاع، وهو قد توسع وانطلق في مجال تعلم الموهوبين في التجارب العالمية.

- جميع الدراسات التي بحثت أثر الحل الإبداعي للمشكلات كانت دراسات تبحث في علاقات سببية، ومنهجها شبه تجريبي، ما عدا دراسة شادية عبد الله (٢٠٠٨) التي كانت ارتباطية، وقد تم في باقي الدراسات بحث أثر برامج التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات، وتم إعدادها من قبل الباحثين في دراسات الدبابنة (٢٠٠٤)، وعليوة (٢٠٠٦)، وزين العبادي (٢٠٠٨)، واللالا (٢٠٠٨)، وتمت دراسة أثر برنامج موجود مسبقاً في دراسة شوك (١٩٩٨).

واشتملت دراسات القرعان (٢٠٠٣) ودانلسون وميتشل (١٩٩٥) وهاسيرسي وديمركان (٢٠٠٧) وبايسال (٢٠٠٩) القيام بمهمات تتطلب نشاطاً إبداعياً أثناء المعالجة التجريبية وإدخال المتغير المستقل.

والملاحظ في برامج التدريب الإبداعي التي استخدمت في الدراسات السابقة أن معظمها يتألف من مواقف مشكلة أو مشكلات عامة تتحدى قدرات الطالب ويطلب منه تقديم بدائل أو دراسة بدائل مختلفة لحلها، ويتم التدريب على الإبداع بعد الاندماج في هذه المواقف المتسلسلة، ويفترض في هذا المنحى أن تنمو مهارات المفحوص المتعلقة بالحل الإبداعي للمشكلات أو باتخاذ القرار الإبداعي بشكل مجمل وشامل. وتفردت دراسة الدبابنة (٢٠٠٤) بكون برنامجها قد قام على تجزئة كفايات الحل الإبداعي للمشكلات، وتم فيه التدريب على كل منها بشكل مستقل.

والمنحى الذي تعتمده برامج التخيل البعيد هو المنحى الأول، الذي يتم فيه تقديم مواقف مشكلة يطلب من المتدرب حلها، ولعل ذلك بتأثير افتراض تريفنغر أن هذه الكفايات لا تقوم بشكل خطي متسلسل، إنما بشكل نظامي.

- في الدراسات التي بحثت في موضوع اتخاذ القرار، يلاحظ أنه في الكشف عن عمليات اتخاذ القرار وقياس القدرة عليه ، اعتمدت معظم هذه الدراسات التوجه الذي يقوم فيه المفحوص باتخاذ قرار لموقف حقيقي أو افتراضي، ويتم بعد ذلك تحليل أدائه من خلال ملاحظته أثناء قيامه باتخاذ قراره، أو من خلال تحليل نواتج أدائه لمهمته، وهذا المنحى اعتمد في دراسات القرعان (٢٠٠٣) ودانلسون وميتشل (١٩٩٥) وهاسيرسي وديمركان (٢٠٠٧) وبايسال (٢٠٠٩) وبتمان وبولوس (٢٠٠٩).

أما دراسة شادية عبد الله (٢٠٠٨) فقد تألف مقياس اتخاذ القرار فيها من جمل متعلقة بمهارات وسلوكات تفصيلية متعلقة بعملية اتخاذ القرار، ومن خلال استجابة هذه الفقرات في المقياس يقرر مستوى اتخاذ القرار لديه، وهذا التوجه استخدم أيضاً في دراسات أخرى مثل دراسة سلرت وبو (Salert & Boe 1998) ودراسة الطراونة (٢٠٠٦).

وبعد عرض هذه الدراسات السابقة يمكن أن نلاحظ أن الدراسة الحالية تختلف عنها في موضوعها، حيث إنها قصدت البحث في مفهومي الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار الإبداعي في دراسة واحدة، ولعل هذا يسهم في توضيح مقدار الاتصال والانفصال بين المفهومين من الناحية النظرية، وفي تطوير البرامج والتطبيقات المخصصة لتنميتهما في الناحية العملية.

وتوجهت الدراسة الحالية لدراسة برامج التخيل البعيد، وهي فئة من برامج الحل الإبداعي للمشكلات لم تلق الاهتمام الكافي والمتسق مع انتشار تطبيقها، كما أن الفئة المستهدفة من المفحوصين في الدراسة الحالية هي فئة الموهوبين، وهي فئة لم تجر دراسات كافية للبرامج المخصصة لها كما يظهر من الدراسات السابقة، وقد طبقت الدراسة الحالية على فئة من الموهوبين تم اختيارها وفق معايير متعددة، وتم هذا التطبيق في موقع وبيئة مخصصة لرعايتهم وتعليمهم، وهي مدرسة اليوبيل.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع وعينة الدراسة، إضافة لعرض مكونات أداتي الدراسة، وإجراءات بنائهما، ثم عرضاً للإجراءات التي تمت أثناء تطبيق الدراسة للوصول إلى نتائجها، ثم وصفاً لتصميم الدراسة. والمعالجات الإحصائية المتبعة فيها.

أولاً: مجتمع وعينة الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من طلاب مدرسة اليوبيل المنتظمين فيها في سنة تطبيق الدراسة، وهي العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠، وقد كان عدد طلاب المدرسة في ذلك العام ٣٢٧ طالباً وطالبة.

وقد طور البرنامج التدريبي المعتمد في هذه الدراسة ليتم تطبيقه في الحصص الدراسية، وأثناء العام الدراسي، لذلك كان من المناسب أن يتم اختيار بعض الشعب في المدرسة، وأن يعتبر أفراد الشعبة بشكل كامل من بين مجموعات المفحوصين.

إن المراحل الدراسية المشمولة بالتعليم في مدرسة اليوبيل هي أربع مراحل، التاسع، العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر، وقد اختيرت مرحلتان دراسيتان لتختار منها شعب مجموعات الدراسة هما مرحلتا الصف التاسع، والصف الحادي عشر، واختير من كل مرحلة دراسية بشكل عشوائي شعبتان، واعتبرت إحدى الشعبتين في كل مرحلة دراسية جزءاً من المجموعة التجريبية، والأخرى جزءاً من المجموعة الضابطة.

وبعد تحديد الشعب المشمولة بالدراسة تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، ثم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين، وكان عدد الطلاب الذين طبق عليهم الاختباران القبلي

والبعدي ٥٥ طالباً وطالبة، منهم ٢٦ طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية، و٢٩ طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة.

والجدول التالي يظهر توزيع أفراد العينة حسب المجموعة والجنس:

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعات والجنس

		المجموعة		المجموع
		تجريبية	ضابطة	
الجنس	ذكر	١٤	١٨	٣٢
	أنثى	١٢	١١	٢٣
المجموع		٢٦	٢٩	٥٥

ثانياً: أدوات الدراسة

لغرض تحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطوير أداتين هما:

- مقياس اتخاذ القرار الإبداعي.
- البرنامج التدريبي على حل المشكلات الإبداعي وفق تفكير التخيل البعيد.

وفيما يلي عرض لمكونات كل من هاتين الأداتين، وإجراءات بناء كل منهما:

أولاً: مقياس اتخاذ القرار الإبداعي:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع اتخاذ القرار الإبداعي، والتي عرض بعضها في فصل الدراسات السابقة، يلاحظ وجود توجهين في بناء المقاييس في هذه الدراسات، التوجه الأول يقوم على تفصيل مهارات اتخاذ القرار حسب الإطار النظري الذي يعتمده الباحث، والتعبير عن هذه المهارات التفصيلية من خلال جمل يصف فيها المفحوص نفسه.

أما التوجه الثاني فيطلب فيه من المفحوص أن يتخذ قراراً متعلقاً بمشكلة أو موقف افتراضي يعرض عليه في المقياس، ويعطى المفحوص درجته بناء على تحليل استجابته لهذا الموقف، ونوعية القرار الذي اتخذه، والخطوات التي طور من خلالها هذا القرار.

وقد فضل الباحث اعتماد التوجه الثاني في الدراسة الحالية، وذلك لكونه أكثر ملاءمة لقياس المهارات المتعلقة بالإبداع في اتخاذ القرارات، ويمكن من خلاله ملاحظة ناتج أداء المفحوص فيما يتعلق بعمليات الاختيار من بين البدائل المختلفة، وقد يمكن من خلاله أيضاً ملاحظة نواتج قدرات المفحوص ومهاراته التي كانت فاعلة في الوصول إلى الاتخاذ النهائي للقرار واعتماده.

وبناء على هذا التوجه قام الباحث بتطوير مقياس اتخاذ القرار الإبداعي المعتمد في الدراسة الحالية، وتألف هذا المقياس من مجموعة من المواقف، بعد كل موقف من هذه المواقف ثلاثة بدائل مقترحة للقرار الممكن في الموقف، ويطلب من المفحوص بعد عرض هذه البدائل الثلاثة أن يقترح بدائل إضافية، ثم أن يختار بديلاً مناسباً ويعتمده ليكون قراره المتخذ في حال كان في مثل هذا الموقف، ثم يطلب منه أن يقدم الأسباب والمبررات التي دعته إلى هذا الاختيار، وقد كان عدد المواقف المعتمدة في الصورة النهائية للمقياس أحد عشر موقفا، وهذه الصورة النهائية مثبتة في الملحق رقم (٢) من ملاحق الدراسة.

وفيما يلي عرض للإجراءات التي قام بها الباحث لتطوير المقياس، والوصول إلى دلالات صدقه وثباته ومعايير تصحيحه.

بعد الاطلاع على مقاييس سابقة ودراسات سابقة لاتخاذ القرار قام الباحث بتصميم بناء الفقرة الواحدة كما سبق وصفه، وبعد إقرار هذا البناء للفقرة قام الباحث بوضع مواقف مقترحة ليتخذ منها المواقف التي يقرر أن تكون الفقرات النهائية للمقياس، وقد بلغ عدد المواقف الأولية التي تم اقتراحها ثلاثين موقفاً.

وبالإضافة إلى تصميم شكل الفقرة في المقياس ووضع المواقف المقترحة، قام الباحث بوضع دليل التصحيح المقترح لفقرات المقياس، والذي تضمن المعايير الآتية في إعطاء الدرجات:

- ينال المفحوص درجة واحدة لكل بديل إضافي يقترحه غير البدائل المطروحة في الأصل.
- ينال درجتين إضافيتين لكل بديل غير مألوف يقترحه، غير البدائل المطروحة في الأصل.
- ينال درجتين إضافيتين إذا اختار اختياراً غير مألوف من بين البدائل المقترحة سابقاً أو التي اقترحها المفحوص نفسه.
- ينال المفحوص درجته في الدفاع عن اختياره وتبريره بتقديرها على ثلاث مستويات:

١. يعطى درجة واحدة إذا كان دفاعه ضعيفاً.

٢. يعطى درجتين إذا كان دفاعه متوسطاً.

٣. يعطى ثلاث درجات إذا كان دفاعه قوياً.

والمقصود بالاقتراح غير المألوف في هذه المعايير الاقتراح الذي يقترحه طالب واحد يتفرد به من بين أعضاء مجموعته الذين قدموا إجاباتهم على المقياس في نفس الوقت معه، أي هو صاحب البديل الذي كان تكرار وروده في الإجابات على الموقف هو (١)، وكذلك بالنسبة للاختيار غير المألوف، فهو الاختيار الذي يختاره طالب واحد يتفرد به بين أفراد مجموعته.

بعد وضع المواقف ووضع معايير التصحيح تم وضع كل موقف من المواقف الأولية البالغ عددها ثلاثين موقفاً على الشكل الذي يتوقع أن تظهر به في المقياس، وعرضت على لجنة من المحكمين، ومعها دليل التصحيح المقترح، ويطلب من كل عضو من أعضاء اللجنة إبداء رأيه وملاحظاته حول المواقف المعروضة من حيث ملاءمة الموقف لقياس اتخاذ القرار الإبداعي، ومن حيث صياغة الموقف ولغته ووضوحه، ومن حيث ملاءمته للطلبة الموهوبين، وكذلك طلب من المحكم إبداء ملاحظاته حول دليل التصحيح المقترح.

وبعد تقديم المواقف الأولية للمحكمين، كانت خلاصة آرائهم ومقترحاتهم هي النقاط الآتية:

- التنبيه إلى طول المقياس، إذ كان مؤلفا من ٣٠ موقفاً، وإلى تدخل أثر الإجهاد في استجابة المفحوص.
- الطلب بأن تحذف بعض المواقف المحددة لعدم ملاءمتها.
- تعديل صيغة الجملة التي تسبق عرض البدائل الثلاثة المقترحة إثر كل موقف بحيث تكون بصيغة جملة خبرية وليس بصيغة سؤال، أي تحويلها من (ما هي البدائل الممكنة؟) إلى (مِـن البدائل الممكنـة ...).
- إضافة تعديلات على بعض العبارات في المواقف.
- التنبيه إلى احتمال وجود أثر لذاتية المصحح في دليل التصحيح المقترح، وبالتحديد في إعطاء الدرجات لقوة دفاع المفحوص عن البديل الذي يختاره.

وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، فحذفت المواقف التي اعتبرت غير ملائمة، وعدلت صيغة عرض البدائل المقترحة، وعدلت العبارات التي تتطلب التعديل في عبارات هذه المواقف. ولعلاج أثر الذاتية في التصحيح وضع الباحث بعض المعايير لتكون مرجعية في تحديد قوة أو ضعف دفاع المفحوص عند اختياره، وقام بتطبيق هذه المعايير في تصحيح إجابات المفحوصين في التطبيق الاستطلاعي، وستعرض هذه المعايير عند ذكر تصحيح الصيغة النهائية للمقياس.

ولغرض التطبيق الاستطلاعي اختار الباحث خمسة عشر موقفاً من بين المواقف التي أقرتها مجموعة المحكمين، واعتبرت هي الصورة المعتمدة لهذا التطبيق، وراعى الباحث في اختيار المواقف أن تكون متنوعة في أطرها والبيئة المفترضة فيها، فاشتملت هذه الصورة للمقياس على مواقف في إطار تاريخي، ومواقف في إطار اجتماعي معاصر، ومواقف في إطار العمل والوظيفة، ومواقف في إطار التعليم.

كانت الأهداف المقترحة من التطبيق الاستطلاعي للمقياس هي:

- التحقق من ملاءمة فقرات المقياس للمفحوصين من حيث صعوبتها وسهولتها.
- التحقق من ملاءمة الفقرات من حيث وضوح المشكلة المذكورة في الموقف، ولغة العبارات المستخدمة فيه.
- التوصل إلى معامل الثبات للمقياس.
- التأكد من ملاءمة دليل التصحيح الذي وضعه الباحث والمعايير المعتمدة في تحديد قوة أو ضعف دفاع المفحوص عن اختياره.
- التعرف إلى الوقت المناسب للمفحوصين ليتموا إجاباتهم على فقرات القياس.

قام الباحث بتطبيق الصورة المؤلفة من ١٥ فقرة على عينة من الطلاب في إحدى المدارس الثانوية في عمان، وذلك لتحقيق الأهداف المذكورة، وقام بملاحظة سير التطبيق، والاطلاع على أداء الطلاب على هذه الصورة للمقياس، وتصحيح إجاباتهم حسب الدليل المقترح للتصحيح.

وبعد تصحيح نتائج المفحوصين في العينة الاستطلاعية واستخراج الإجابات غير المألوفة للمفحوصين، ظهرت النتائج المعروضة في الجدول الآتي حول البدائل المقترحة لكل فقرة من الفقرات.

جدول رقم (٢)

عدد البدائل المقترحة والمختارة والبدائل غير المألوفة لكل فقرة من فقرات المقياس

الفقرة	عدد البدائل الإضافية المقترحة	عدد البدائل غير المألوفة المقترحة	عدد البدائل المختارة	عدد البدائل غير المألوفة في الاختيار
١	٥	٣	٥	٢
٢	٦	٣	٤	١
٣	٥	٢	٥	٣
٤	٨	٦	٣	٢
٥	٦	٣	٧	٢
٦	٩	٨	٥	٢
٧	٥	٥	٦	٤
٨	١٠	٩	٦	٣
٩	٤	٤	٢	١
١٠	١	٠	٣	٠
١١	٦	٥	٤	٢
١٢	٥	٥	٢	١
١٣	٩	٥	٧	٤
١٤	٥	٤	٤	١
١٥	٧	٦	٤	١

وبملاحظة هذه النتائج فقد قام الباحث بحذف الفقرات الآتية من المقياس:

١. الفقرة الرابعة، وذلك بسبب تجمع اختيارات الطلاب حول بديل واحد من البدائل المقترحة، فقد اختار أفراد العينة جميعاً هذا البديل، عدا طالبين اختارا بديلين آخرين. وظهر بهذا أن هذه الفقرة لا تتحدى قدرات الطلاب لسهولة اختيار حلها.

٢. الفقرة التاسعة: لسهولتها كذلك، فقد تجمعت اختيارات أفراد العينة عدا طالب واحد حول بديل واحد من البدائل المقترحة.

٣. الفقرة العاشرة، وذلك لأنه يقدم لحلها سوى بديل واحد غير البدائل المقترحة في أصل السؤال، ولم تتضمن أي إجابة غير مألوفة، في الاقتراح ولا في الاختيار، ويبدو أنها كانت تتضمن موقفاً غريباً أو بعيداً عن بيئات الطلاب وتقاليدهم.

٤. الفقرة الثانية عشرة: وذلك لسهولتها، ولتجمع اختيارات أفراد العينة جميعاً حول بديل واحد، عدا طالب واحد.

وبعد حذف هذه الفقرات أعيد ترقيم الفقرات وأصبحت الصورة النهائية للمقياس تتضمن (١١) موقفاً، هي المعروضة في الملحق رقم (٢)، وقد تطلب تطبيق المقياس في التطبيق الاستطلاعي حوالي ساعة كاملة، وبعد حذف هذه الفقرات الأربعة كان من المتوقع أن تطبيق هذا المقياس بصورته النهائية يحتاج لفترة بين ٤٥ دقيقة وساعة كاملة، أو ما يعادل حصة دراسية.

وفيما يتعلق بمعايير تصحيح المقياس اعتمدت المعايير المذكورة في وصف المقياس في بداية هذا الفصل، وأضيف إليها معايير إضافية تتعلق بحالات خاصة بناء على ملاحظات المحكمين وملاحظة نتائج المفحوصين في التطبيق الاستطلاعي، والمعايير الإضافية التي اعتمدت هي الآتية:

- الجمع بين بديلين مقترحين يعد بديلاً ثالثاً إذا كان يؤدي لنتيجة مختلفة في الواقع، ولم يكن مجرد إعادة تعداد للبدائل.

- يعتبر الدفاع عن الاختيار وتبريره ضعيفاً إذا ذكر نتيجة مباشرة من نفس الموقف، ولم يعبر عن تفكير الطالب جيداً بالبدائل ومقارنتها، مثل: لأن ذلك سوف يحل المشكلة. أو: لأن هذا سيؤدي للنجاة...
- يعتبر الدفاع قوياً إذا قام الطالب بعرض البدائل المتعددة ومقارنتها نتائجها تباعاً وتخطئة ما لم يتم اختياره.
- يعتبر الدفاع متوسطاً إذا ذكر الطالب سبباً واحداً أو سببين لاختياره، ولم يتطرق للبدائل الأخرى.

ثبات المقياس

تم التوصل إلى معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث طبق الاختبار على مجموعة من الطلاب مؤلفة من ١٧ طالبا وطالبة من بين طلاب التطبيق الاستطلاعي، ثم أعيد تطبيق المقياس عليهم بعد فترة تقارب الشهر، واستخرج معامل الارتباط بين نتائج المجموعة في التطبيقين.

كانت الصورة المطبقة لمعرفة معامل ثبات المقياس هي الصورة المؤلفة من (١١) موقفاً، وكان معامل الارتباط بين نتائج المجموعة في التصنيفين هي (٠،٩٠١) وهو معامل ثبات مرتفع، يدل على ثبات مقبول للمقياس.

صدق المقياس

تم التوصل إلى نوعين من الصدق لمقياس اتخاذ القرار الإبداعي، هما الصدق الظاهري، والصدق المحكي.

بالنسبة للصدق الظاهري كان المقياس في مرحلة بنائه قد عرض على مجموعة من المحكمين كما سبق بيانه، واختيرت فقرات القياس، وعباراته من بين المواقف والعبارات التي أقرها المحكمون، وبذلك تم إقرار صدق المحتوى، وهو أحد أنواع الصدق الظاهري.

أما الصدق المحكي للمقياس فقد تم التوصل إليه ببحث وتقصي قدرة المقياس على التمييز بين ذوي القدرة العالية والقدرة المنخفضة في اتخاذ القرار الإبداعي، وهذا النوع من الصدق المحكي هو الصدق التمييزي.

ولغرض التوصل إلى هذا النوع من الصدق قام الباحث باختيار مجموعة من الطلبة في الصفين التاسع والحادي عشر في إحدى المدارس التي يتم فيها تعلم مادة مهارات التفكير، وطلب من معلم مادة مهارات التفكير تقسيم هذه المجموعة إلى مجموعتين فرعيتين، مجموعة الطلاب المبدعين بمستوى عال حسب تقديره، ومجموعة الطلاب ذوي الإبداع العادي والمنخفض حسب تقديره، ثم طبق المقياس على أفراد المجموعتين، واستخرجت درجات طلاب المجموعتين عليه، ثم استخرج متوسط كل مجموعة من المجموعتين في درجات أفرادها على المقياس، وثم التوصل إلى دلالة الفرق بين المتوسطين من خلال اختبار الإحصائي (t) للفرق من المتوسطات للعينات المستقلة، وأظهر هذا الاختبار أن الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و (٠،٠١) وبذلك يمكن وصف المقياس بأنه يميز بين ذوي الإبداع العالي والمنخفض، ويتصف بالصدق التمييزي.

ثانياً: البرنامج التدريبي

لغرض الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي على الحل الإبداعي للمشكلات مستنداً إلى البرامج والمواد التي تنتجها المؤسسة المتخصصة بإعداد وتطبيق هذه البرامج حسب تفكير التخيل البعيد، وتعرض هذه المؤسسات الأهداف التي تحققها برامج التخيل البعيد بالأهداف الآتية:

- تأسيس وتنمية التفكير الإبداعي والناقد عند كل المشاركين.
- تعلم وتطبيق طريقة الحل الإبداعي للمشكلات ووسائلها.
- تطوير مهارات العمل في فريق، والتعاون، والقيادة.
- إنضاج مهارات البحث والاستقصاء التي تتطلب كلاً من التفحص الإبداعي creative exploring والانتباه للتفاصيل.

- تقوية وممارسة مهارات التواصل اللفظي والكتابي والعرض التقديمي presentation.

- رفع مستوى القدرة على التميز والاستخدام والتطوير للعديد من جوانب القوة والتميز.

- تشجيع الكفايات المتعلقة بالالتزام والحماس لحل المشكلات الموجودة في الحياة الواقعية (Treffinger & Young 2002, P.1).

لقد ذكر في الإطار النظري أن العوامل التي يجب ملاحظتها في التعليم الإبداعي وفق الطرق المبنية على تفكير التخيل البعيد تقع في أربع فئات هي: الخصائص المميزة للأفراد، والعمليات، والسياق، والمخرجات. و هي مأخوذة من نموذج (coco) الذي اقترحه تريفنغر، وفيما يلي توضيح كيف تلاحظ أهمية كل مكون من هذه المكونات في برامج التخيل البعيد:

١. الخصائص المميزة للأفراد: تلاحظ من خلال فهم الخصائص الشخصية والأساليب التي تسهم في تمكين الإبداع من مساعدتنا في التحرك بين أنماط الأشخاص المبدعين، وتمكننا من تمييز وإقامة وإنضاج جوانب القوة الإبداعية عند المشاركين في البرامج بطرق قوية وفعالة.

٢. العمليات: تلاحظ من خلال وضع المشاركين في مقابلة فرص ليتعلموا ويطبقوا أدوات عملية وإستراتيجيات، ولتمثيل هذه الأدوات بحيث تصبح التكنيكات التي يستخدمونها داعمة لأساليبهم ونقاط تميزهم، ويساعدهم ذلك في إيجاد حلول مثيرة وأصيلة وناجحة للتحديات التي يواجهونها في برامج التخيل البعيد.

٣. السياق: السياق أو "بيئة الإبداع" في برامج التخيل البعيد يقدم وضعاً آمناً، ويمثل تحدياً في الوقت نفسه، وهو ما يسمح بأن يتم تعلم الإبداع والتعبير عنه.

٤. المخرجات: في التخيل البعيد تقدم للطالب التحديات التي يمكنه من خلالها جعل حله للمشكلة (الناتج أو المعروض) أصـــيلاً وفريـــداً وممتعاً ووظيفياً (Treffinger & Young 2002, P. 12).

وقد وضعت قائمة معايير محددة مخصصة لتقويم مقدار "الإبداعية" في النتاج الذي يقدمه المشارك. وهي ١٤ معياراً مقسمة في ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: معايير الجدة وهي:

- الأصالة.
- القدرة على إبداع نتائج خلاقة مستقبلية.
- القدرة على التحويل والتغيير في أفكار الآخرين.

المجموعة الثانية: معايير فاعلية الحل وهي:

- الكفاءة في سد الحاجات.
- الملاءمة للتحدي المقدم.
- المنطقية.
- المنفعة العملية.
- القيمة التي يعطيها الآخرون ذوو الصلة.

المجموعة الثالثة: معايير تكامل التفاصيل واتساقها وهي:

- الجاذبية.
- التعقيد.
- الأناقة والاتساق.

- سهولة الوصف والتعبير.
- الترابط الكلي.
- الجودة أو الـــبراعة الحرفية (Treffinger & Young 2002, P.18).

وقد قدمت المؤسسة المختصة مواقف للاختبار والتدريب وضعت في أصناف مختلفة لتناسب أعماراً وفئات مختلفة من المتدربين. وقد اختار الباحث المواقف المتضمنة في جلسات برنامجه التدريبي من فئة برامج التحدي العاجل (Instant Challenges)، وذلك لإمكانية ملاءمتها للتطبيق العملي وفق إمكانيات هذه الدراسة من حيث مدة التطبيق والفترة المستغرقة في الجلسة التدريبية والمستلزمات المادية، كذلك لإمكانية تطبيقها على طلبة المرحلة العمرية والدراسية التي خصصت مدرسة اليوبيل برامجها لها.

في مواقف التحدي العاجل يطلب من فريق المتدربين أن يقدم حله للمشكلة في فترة زمنية قصيرة، ولا يعرف المتدرب المهمة المطلوبة إلا حين مواجهتها، حيث تقدم المشكلة والمتطلبات والأدوات اللازمة لحلها عندما يدخل المتدرب مكان الجلسة مباشرة، ويقوم بحلها من خلال مهارات التفكير المتوافرة والعاملة لديه (Destination ImagiNation inc. 2006b).

وتختلف مواقف تحدي التخيل البعيد في متطلباتها ولوازم النجاح فيها، غير أنه في جميع هذه المواقف تعطى الدرجات لجانبين أساسيين، هما: قدرة المشاركين على العمل كفريق واحد، ومقدار التفرد والإبداع في عملهم الذي أدوه في الموقف. (Destination Imagination 2002).

والدور المطلوب من المشاركين في جلسات التحدي العاجل هو إما أداء يؤدونه، أو مهمة يتمونها، أو كلا العملين، وفيما يلي وصف لكل من هاتين الفئتين:

- التحدي القائم على الأداء (Performance-Based): وهو تحدّ يتطلب أن يعرض المشاركون حلهم في سلوك يعرضونه أو دور يمثلونه أمام المشرف، يقومون فيه بعرض هذا الحل ومحاولة الإقناع به. ويتم الحكم على عمل الفريق من خلال الحكم على الابتكارية في الحل المقدم، وعلى حسن التقديم (Presentation)، وفي بعض

الأحوال على الإبداع في استخدام الأدوات المتاحة. ويجب على الفريق استخدام الحديث والمحادثة، وفي بعض الأحيان تقمص شخصيات وتمثيلها لغرض حل المشكلة، ويعطى للفريق في بعض المواقف – ليس في كلها – فرصة للتدريب على المشهد الذي سيؤدونه.

- التحدي القائم على المهمة (Task-Based): يتطلب هذا النوع من الفريق استخدام بعض الأدوات لغرض التواصل بين الأعضاء، أو لغرض التوصل لبناء جديد، أو لإحداث حركة أو تغيير في العناصر الموجودة في الموقف. وقد ينال أعضاء الفريق درجات تتعلق بإتمام المهمة أو اقترابها من التمام. وفي بعض مواقف هذا النوع من التحدي لا يسمح للأعضاء بالتحدث معاً أثناء قيامهم بالمهمة.

وبعد تحديد فئة المواقف التي ستؤخذ منها مواقف البرنامج التدريبي قام الباحث بالتواصل مع مؤسسة التخيل البعيد وحصل منها على نسخ أصلية لمجموعة من مواقف التحدي العاجل تتألف من (٦٣) موقفاً، تتضمن مواقف من فئة التحدي القائم على الأداء، ومواقف من فئة التحدي القائم على المهمة، ومواقف تتضمن كلا النوعين من التحدي.

وقد ميزت المواقف التي قدمتها المؤسسة أيضاً في ملاءمتها لمستوى المتدرب، فمنها ما يصلح لفئة المتدرب المبتدئ ومنها ما يصلح لمستوى المتدرب المتقدم، ومنها ما يصلح لكلا الفئتين.

وبعد الاطلاع على هذه المواقف التي حصل عليها الباحث ومعرفة متطلباتها ولوازمها قام الباحث باختيار عشرة مواقف منها تتصف بأنها مناسبة لإمكانيات الدراسة وظروفها، وتشمل مواقف مختلفة من نوعي الأداء والمهمة، وتصلح للمستوى المبتدئ والمتقدم، وهذه المواقف العشرة هي الآتية:

الجدول رقم (٣)

عناوين المواقف المعتمدة في الجلسات التدريبية لبرنامج التخيل البعيد ومواصفاتها:

عنوان الموقف	المستوى	دور المشاركين
موجز الأنباء	مبتدئ	أداء
العائمة	مبتدئ	مهمة
حشرة مزعجة	مبتدئ	أداء
عطلة جديدة	مبتدئ	مهمة وأداء
التثبيت على كرة	مبتدئ	مهمة
كعكة الحظ	مبتدئ	مهمة وأداء
المرشح	مبتدئ ومتقدم	أداء
التنكر	مبتدئ ومتقدم	مهمة وأداء
قبل الإقلاع	مبتدئ ومتقدم	أداء
سلسلة التعريفات	متقدم	أداء

بعد اختيار هذه المواقف قام الباحث بترجمتها للعربية، وإجراء تعديلات طفيفة عليها لتكون ملائمة للتطبيق على طلاب مدرسة اليوبيل، داخل صفوف المدرسة، وقام الباحث بإعداد ورقة المتدربين المتعلقة بكل هذه المواقف، مستنداً إلى النسخة الأصلية التي قدمتها المؤسسة المختصة، وتتضمن ورقة المتدربين عنوان الموقف، وتعريفاً به، ووصفاً افتراضياً له (سيناريو)، وأحياناً تتضمن تفصيلاً لسير الجلسة، وتتضمن كذلك تحديداً للوقت المتاح للجلسة ولكل من أجزائها، وعرضاً للأدوات المطلوب استخدامها، وفي نهاية الورقة يعرض تقسيم الدرجات الذي سيتم على أساسه تقويم عمل مجموعة المتدربين، والنهاية العظمى لهذه

الدرجات مئة درجة، ونذكر هنا أن المتدرب يطلع على هذه الورقة في بداية الجلسة التدريبية ولا يراها قبل ذلك.

كذلك قام الباحث بإعداد مقدمة للبرنامج تتضمن تعريفاً بالبرنامج، وبأهداف برنامج التخيل البعيد، ولمنحى التحدي العاجل، وبأنواع المواقف المتضمنة في برامجه، وتضمنت المقدمة كذلك تعليمات للتطبيق، وأعد الباحث هذه التعليمات استناداً إلى ما وصله من المؤسسة المختصة عن قواعد التطبيق وإدارة الجلسات في برنامج التحدي العاجل.

وبعد إعداد مقدمة البرنامج وأوراق المتدربين للمواقف العشرة المختارة، أصبح البرنامج متكاملاً بصورته الأولية، وقام الباحث بعرضه بهذه الصورة على مجموعة من المحكمين لمعرفة ملاءمة محتواه وإجراءاته العملية للتطبيق. وقد أقر المحكمون هذه النسخة للبرنامج، وأصبح بذلك مهيئاً للتطبيق العملي، وهذه الصورة هي المعروضة في الملحق رقم (٥) من ملاحق الدراسة.

تطبيق البرنامج التدريبي:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية من المفحوصين، وتم هذا التطبيق بإشراف الباحث، مع قيام أشخاص آخرين معه بمهمات المساعدين للمشرف على التدريب والتطبيق، وكانت الجلسة تتم بإدارة الباحث ومساعد آخر أو مساعدين اثنين معه حسب ظروف الدراسة وحاجات الجلسة.

طبقت الجلسات التدريبية في صفوف مدرسة اليوبيل، وفي الجلسة الأولى من جلسات البرنامج كان يتم التعريف بفكرة البرنامج وتطبيقه، وتحديد مجموعات التطبيق ومدير كل مجموعة من الطلاب المفحوصين، وقد كان عدد المجموعات هو أربع مجموعات، يتراوح أعداد أفرادها بين ٨ و ١٠ طلاب.

أما جلسات التدريب التي يعرض فيها مواقف البرنامج فكانت تعقد ضمن الحصص الدراسية، وقد كان يطبق في الحصة الواحدة جلستان تدريبيتان، كل منهما مرتبطة بموقف من المواقف التدريبية، وذلك لكل مجموعة من المتدربين.

ولوحظ أثناء التطبيق التأكد من أن المجموعة التدريبية لم تطلع على الموقف قبل بدء الجلسة التدريبية، وحينما يكون من متطلبات الجلسة تهيئة المكان وإعداد الأدوات فإنه يتم التأكد من أن المتدربين لا يدخلون الصف إلا بعد انتهاء الإعدادت وعرض الأدوات.

وعند دخول المتدربين للصف واطلاعهم على المكان، توزع عليهم الأوراق التي تتضمن التعريف بالتحدي، ويتأكد المشرف على التطبيق أن المهمات أصبحت واضحة، وبعدها يبدأ تطبيق الجلسة بعد ضبط الوقت، ويتم أثناء الجلسة تصوير أداء الطلاب بصور ثابتة، أو مقاطع متحركة حسب الحاجة، ثم تعرض المجموعة نتيجة عملها سواء كان مهمة أو أداء، وتصور هذه النتيجة. وبعد انتهاء الجلسة توضع الدرجات المقدرة بالتشاور بين المشرف والمساعد، وذلك بعد مراجعة الصور المسجلة عن سير الجلسة، وتبلغ المجموعة بدرجاتها في بداية الحصة الثانية من الحصص المتضمنة لجلسات التدريب.

ووفق هذا النسق من التدريب تم تطبيق البرنامج، وقد استغرقت فترة التدريب للمجموعات الأربعة حوالي خمسة أشهر، أثناء العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ وكانت الجلسات التدريبية تطبق في الحصص الدراسية التي تسمح بها البرامج والمناهج المعتمدة في مدرسة اليوبيل.

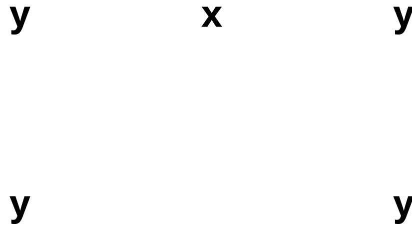
ثالثاً: إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بإجراءات تطبيق الدراسة وفق التسلسل الآتي:

- بناء أداتي الدراسة، وهما مقياس اتخاذ القرار الإبداعي والبرنامج التدريبي على حل المشكلات الإبداعي وفق تفكير التخيل البعيد.
- تحديد عينة الدراسة، وتوزيعها على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق مقياس اتخاذ القرار الإبداعي على أفراد عينة الدراسة كاملة تطبيقاً قبلياً.
- تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس اتخاذ القرار الإبداعي على أفراد عينة الدراسة تطبيقاً بعدياً.

رابعاً: تصميم الدراسة والأساليب الإحصائية:

المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، وتصميم الدراسة الملائم لهذا المنهج هو المتضمن لمجموعتين، تجريبية وضابطة. يقاس لدى المجموعتين المتغير التابع، وهو هنا اتخاذ القرار الإبداعي وذلك بتطبيق قبلي للمقياس، ثم تعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، وهو البرنامج التدريبي على الحل الإبداعي للمشكلات وفق تفكير التخيل البعيد، ثم يعاد قياس المتغير التابع، وهو اتخاذ القرار الإبداعي، من خلال قياس بعدي. وهذا التصميم هو الممثل بالشكل الآتي:



والمعالجة الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة هي تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، حيث يتم من خلال هذه المعالجة التعرف إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي على اتخاذ القرار الإبداعي عند من تعرض للبرنامج، وكذلك التعرف إلى وجود أثر للتفاعل بين البرنامج التدريبي وجنس المفحوص في القدرة على اتخاذ القرار الإبداعي عند أفراد الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

مجال بحث ال الحالية هو أثر تفكير التخيل البعيد على اتخاذ القرار الإبداعي عند طلبة مدرسة اليوبيل، وتم في هذه الدراسة إعداد برنامج تدريبي على الحل الإبداعي للمشكلات بالاستناد إلى تفكير التخيل البعيد، وتم كذلك إعداد مقياس لاتخاذ القرار الإبداعي للتوصل إلى دلالة الفروق في هذه السمة بين الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والذين لم يتعرضوا له.

قصدت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أثر البرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد في تحسين قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي؟
- هل تختلف قدرة الطلاب المفحوصين على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؟
- هل تختلف قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعات، الجنس)؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم قياس اتخاذ القرار الإبداعي عند أفراد المجموعتين قياساً قبلياً، ثم عرضت المجموعة التجريبية وحدها للبرنامج التدريبي، ثم تم قياس اتخاذ القرار الإبداعي قيأساً بعدياً عند كل من المجموعتين، وعولجت نتائج الاختبار البعدي من خلال تحليل التباين المشترك ليمكن من خلال هذه المعالجة إلغاء أثر الاختبار القبلي، والتحقق من احتمال اختلاف أثر البرنامج باختلاف الجنس، والتحقق من وجود أثر للتفاعل بين التعرض للبرنامج والجنس.

وفيما يأتي سيتم عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما أثر البرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد في تحسين قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي؟ والفرضية الصفرية المنبثقة عن هذا السؤال هي: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي يعزى للبرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد.

تم في الدراسة قياس قدرة المفحوصين على اتخاذ القرار الإبداعي في الاختبار القبلي، ثم في الاختبار البعدي بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج، وقد تراوحت درجات المجموعة التجريبية المشاهدة في الاختبار القبلي بين (٢٧) و(٧٩)، وتراوحت درجات هذه المجموعة في الاختبار البعدي بين (١٦) و(٨٩) درجة. أما المجموعة الضابطة فقد تراوحت درجات أفرادها على الاختبار القبلي بين (٢٤) و(١٠١) درجة، وتراوحت درجات أفرادها على الاختبار البعدي بين (١٥) و(١٠٥) درجات.

وفيما يأتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارين بين القبلي والبعدي لاتخاذ القرار الإبداعي

المجموعة	عدد أفرادها	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٦	٤٣،٥٠	١٤،٠٠٠٧	٤٨،٢٦٩	١٩،٣٦٧
الضابطة	٢٩	٥٤،١٣٨	٢٠،٤٥٧	٥٠،٧٣٩	٢٢،٧٣٧

وقد تم التوصل إلى معرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات من خلال تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والذي أمكن من خلاله معرفة دلالة الاختلاف بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وقد عرضت نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات الاختبار البعدي لاتخاذ القرار الإبداعي تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٧٩٩٨،١١٠	١	٧٩٩٨،١١٠	٣٢،٢٥٤	٠،٠
المجموعة	٤٠١،١٥٩	١	٤٠١،١٥٩	١،٦١٨	٢،٩
الجنس	٧٢٠،٢٤٥	١	٧٢٠،٢٤٥	٢،٩٠٥	٠،٠٩٥
التفاعل (المجموعة **X**الجنس)	٧٣١،٨٧٤	١	٧٣١،٨٧٤	٢،٩٥١	٠،٠٩٢
الخطأ	١٢٣٩٨،٧٠٣	٥٠	٢٤٧،٩٧٤		
التباين الكلي	٢٣٩٣٩،٢٠٠	٥٤			

يظهر هذا الجدول أن قيمة ف المحسوبة المتعلقة بالتباين الذي مصدره اختلاف مجموعات الدراسة هي ١،٦١٨، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة α ٠،٠١ ولا عند مستوى ٠،٠٥، ويعني هذا أن علينا قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين

متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لاتخاذ القرار الإبداعي، أي أن البرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد لم يكن له أثر في زيادة قدرة أفراد المجموعة التجريبية على اتخاذ القرار الإبداعي.

السؤال الثاني: هل تختلف قدرة الطلاب المفحوصين على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؟ والفرضية الصفرية المنبثقة من هذا السؤال هي: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠،٠٥) بين الذكور والإناث في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي.

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من الذكور والإناث على الاختبارين القبلي والبعدي، وكانت النتائج هي الآتية:

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من الذكور والإناث على كل من الاختبارين القبلي والبعدي لاتخاذ القرار الإبداعي

الجنس	عدد المفحوصين	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	٣٢	٤٨،٧٥	١٨،٣٦٥	٤٦،١٨٨	٢١،٢٢٩
الإناث	٢٣	٤٩،٦٠٨٧	١٨،٧١٢	٥٤،٣٤٨	٢٠،٣١٣

وبمراجعة الجدول رقم (٥) لتحليل التباين المشترك الذي تم فيه دراسة دلالة الفروق في الاختبار البعدي لاتخاذ القرار الإبداعي، يظهر أن قيمة ف المتعلقة بمتغير الجنس هي

(٢،٩٠٥)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة α (٠،٠٥) أو (٠،٠١)، ويؤدي هذا إلى قبول الفرضية الصفرية القائلة بتساوي المتوسطات، أي أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المفحوصين على مقياس اتخاذ القرار البعدي يمكن عزوها إلى الجنس.

السؤال الثالث: هل تختلف قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعات، الجنس)؟ والفرضية الصفرية المتعلقة بهذا السؤال هي: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠،٠٥) للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعات، جنس الفحوص) على مستوى اتخاذ القرار الإبداعي.

بمراجعة الجدول رقم (٥) عن نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) يظهر أن قيمة ف المحسوبة المتعلقة بالتباين الناتج عن التفاعل بين البرنامج التدريبي وجنس المفحوص هي (٢،٩٥١) وهي غير دالة عند مستوى دلالة α (٠،٠٥)، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية القائلة بتساوي المتوسطات، أي أنه لا توجد اختلافات في نتائج الاختبار البعدي لاتخاذ القرار الإبداعي يمكن أن تعزى للتفاعل بين برنامج التخيل البعيد وجنس المفحوص.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تتعلق أسئلة الدراسة الحالية بمعرفة فاعلية برنامج تدريبي على الحل الإبداعي للمشكلات وفق تفكير التخيل البعيد في القدرة على اتخاذ القرار الإبداعي، ولغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمد تصميم شبه تجريبي قسم فيه المفحوصون إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، اعتبر المتغير المستقل في هذا التصميم هو البرنامج التدريبي على الحل الإبداعي للمشكلات وفق منحى التخيل البعيد، والذي تم إعداده ضمن إجراءات الدراسة، واعتبر المتغير التابع هو اتخاذ القرار الإبداعي الذي تم قياسه من خلال مقياس تم إعداده أيضا ضمن إجراءات الدراسة، وتضمنت إجراءات الدراسة اختبار المفحوصين على مقياس اتخاذ القرار الإبداعي اختباراً قبلياً واختباراً بعدياً. أما في المعالجة الإحصائية فقد استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وذلك بهدف عزل تأثير نتائج الاختبار القبلي، وكذلك حتى يمكن معرفة أثر اختلاف الجنس المفحوص على متغير الدراسة التابع، وأثر تفاعل الجنس والبرنامج التدريبي على المتغير التابع.

وقد عرضت النتائج التي أظهرتها الدراسة مفصلة في الفصل السابق، وهي تشير إلى أن كلاً من البرنامج التدريبي وجنس المفحوص والتفاعل بين البرنامج والجنس لم يكن له أثر في تغيير القدرة على اتخاذ القرار الإبداعي كما قيست من خلال المقياس المخصص في هذه الدراسة لدى المفحوصين.

وفيما يلي مناقشة وتحليل لهذه النتائج حسب تسلسها في أسئلة الدراسة:

النتيجة الأولى:

لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي يعزى للبرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد. وتعني هذه النتيجة أنه لا يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد في تحسين قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي.

لقد كان التوجه العام لدى كثير من الباحثين في مجال اتخاذ القرار الإبداعي أن هذه القدرة يمكن أن تعزز وتنمى من خلال التدريب على الإبداع في ظل ظروف وعوامل محددة يمكن تعيينها من خلال المزيد من الأبحاث، وكان من المتوقع أن يمكن للباحثين تشخيص هذه الظروف وتحديد عواملها بدقة من خلال المزيد من البحث في هذا المجال، ومن الدراسات التي تؤيد هذا التوجه دراسات دانلسون وميتشل (١٩٩٥)، والقرعان (٢٠٠٣)، وهاسيرسي وديمركان (٢٠٠٧)، وشادية عبد الله (٢٠٠٨)، وبايسال (٢٠٠٩).

ومع أخذ هذا التوجه في الاعتبار لم يعثر الباحث على دراسات سابقة تختص بأثر برامج إبداعية لتنمية اتخاذ القرار الإبداعي مستندة إلى نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) بشكل عام، عدا عن وجود برامج مستندة إلى تفكير التخيل البعيد، لكن وجدت دراستان بحثتا في أثر عمليات العصف الذهني (brainstorming) على مهارات متصلة بجزء من عمليات اتخاذ القرار الإبداعي، هو توليد البدائل وتقييمها. وهاتان الدراستان هما دراسة دانلسون وميتشل (١٩٩٥) ودراسة بتمان وبولوس (٢٠٠٩).

والنتيجة التي أظهرتها الدراسة الحالية قد تشير إلى أن هذا النموذج ليس فاعلاً في تنمية مهارات اتخاذ القرار الإبداعي بشكل عام، لكن يمكن أن نعرض احتمالات تفصيلية أخرى تبرر عدم فاعلية البرنامج في الدراسة الحالية، من هذه الاحتمالات ما يتصل بالتصور النظري عن المفاهيم المتضمنة في متغيرات الدراسة، ومنها ما يتصل بتطبيق الدراسة وإجراءاتها.

إن من الافتراضات التي قامت عليها الدراسة الحالية وجود صلة بين مفهومي الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار الإبداعي، واعتبار القدرة التوليدية إحدى العناصر المشتركة الأساسية في هذين المفهومين، لكن مما يحتمل أن هناك عناصر أخرى أساسية في مفهوم اتخاذ القرار الإبداعي لم تنل المعالجة المطلوبة في البرنامج التدريبي على الحل الإبداعي

للمشكلات، ويحتمل أن تكون هذه العناصر أبعاداً في جوانب أخرى من الشخصية غير الجانب المعرفي، ويقترح الباحث حول التصور النظري للعلاقة بين هذين المفهومين (الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار الإبداعي) أن سمة المخاطرة (risk taking) عنصر أساسي في اتخاذ القرار الإبداعي، وقد تكون تنمية هذه السمة عاملاً حاسماً في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الإبداعي عموما، وهذه السمة (المخاطرة) لقيت اهتماماً عند بعض الباحثين في موضوع اتخاذ القرار، من بينهم غلن كولر (**Koller, Glenn R. 2000, 2005**)، وهي ملاحظة في بعض اختبارات اتخاذ القرار كما في اختبار إيوا (**Iowa Card Task**) (**Reavis & Overman 2001**).

ومن الاحتمالات الواردة حول العلاقة بين مفهومي الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار الإبداعي ما أكده تريفنغر من أن تأثير برامج التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات يكون من خلال ما يمتلكه الأفراد ويطورونه من أساليب معرفية (cognitive sytles) (الأعسر ١٩٩٩: ٣٢)، وهو يرى أنه لا يتوقع من المتدرب في هذه البرامج أن يستبدل أسلوبه المعرفي، إنما أن يعي أسلوبه ويقويه للوصول إلى حل المشكلة. وفي دراسة نشرت عام ٢٠٠٩ (Treffinger 2009) أكد تريفنغر أن الأسلوب المعرفي المتصل بحل المشكلات مرتبط على نحو كبير بالناتج المبدع، وهذا ينطبق على الراشدين والمراهقين.

لقد اقترح تريفنغر (Treffinger 2009, 1-2) أن أسلوب الفرد في حل المشكلات يتضمن الأبعاد الرئيسية الآتية، مع توصيف محتوى كل بعد والتصنيفات القائمة على أساسه:

١. توجه التغيير (Orientation to change): ويميز هذا البُعد بين المتفحص (explorer) الذي ينظر للواقع بقدر من التأمل والشاعرية، ويفضل أن يعمل بعيداً عن توجيهات السلطة، والمطور (developer) الذي يهتم بإيحاءات الموقف المفيدة في الناحية العملية المباشرة، ويجد البنية الداعمة، ويفضل التوجيه العملي من السلطة.

٢. نمط المعالجة (manner of processing): يميز هذا البعد بين أفراد يفضلون النظر للمشكلة في سياقها الخارجي، ومع أفراد آخرين خارج نطاق المشكلة، وبين نمط آخر

من الأفراد يفضلون الاندماج في المشكلة ومحاولة إدارة حلها قبل التواصل مع الآخرين.

٣. طريقة القرار (ways of deciding): وفي هذا البعد يلاحظ نقطة تركيز الأفراد أثناء حل المشكلات أو إدارة التغيير، ويميز فيه بين أفراد يركزون على البشر الموجودين في الموقف، مثل من ينطلقون في قراراتهم من العلاقات الاجتماعية داخل الموقف، وأفراد آخرين ينطلقون من متطلبات المهمة المطلوبة، مثل الذين يركزون بحثهم عن العلاقات المنطقية بين عناصر المشكلة.

وفي دراستنا الحالية ربما يكون أسلوب الأفراد في حل المشكلات واتخاذ القرارات هو العنصر الذي تدخل بشكل مباشر في استجاباتهم على مقياس اتخاذ القرار، لذلك لم يكن للبرنامج التدريبي تأثير مباشر، إنما كان تأثيره من خلال وسيط الأسلوب المعرفي للمفحوصين.

ومن الاحتمالات الواردة حول عدم فاعلية البرنامج التدريبي ما يتعلق بمفهوم الموهبة ونوعية الموهوبين الذين طبقت الدراسة عليهم، فحسب وجهة نظر رينزولي (Renzulli 2005, 252-256) علينا أن نراعي في البرامج الموضوعة لرعاية الموهوبين فئتين منهم، فئة الموهوبين الذين تكشف تفوقهم اختبارات الذكاء والتحصيل، وفئة الموهوبين وافري الإنتاجية (Creative-productive giftedness)، وقد أكد رينزولي أن الكثير من برامج اكتشاف ورعاية الموهوبين تلائم النوع الأول، ولتكون البرامج ملائمة لكلا النوعين يجب أن توجه مزيداً من تركيزها على تدريب الموهوب على تطبيق وتوظيف ما لديه من معلومات، واستثمار تفكيره في الاندماج في المشكلات القريبة من حياته الواقعية واستنباط حلول لها (Renzulli 2005, 255).

ويمكننا أن نلاحظ أن برامج التخيل البعيد تتصف بتوافر هذا النوع من التدريب على حل المشكلات، وحين لا يكون برنامج التخيل البعيد فاعلاً فإنه يثير احتمال أن تكون البرامج التي تم اكتشاف الموهوبين على أساسها مستندة إلى التصور الذي يقتصر على الفئة الأولى من الموهوبين، ولا يشمل الموهوبين وافري الإنتاجية.

ومن الاحتمالات الواردة حول عدم فاعلية البرنامج التدريبي أن يكون الحل الإبداعي للمشكلات سمة متصلة باتخاذ القرار الإبداعي كما هو مفترض في منطلقات الدراسة الحالية وإطارها النظري، لكن برامج التخيل البعيد تحديداً غير ملائمة لتنمية مهارات اتخاذ القرار الإبداعي، ويركز الباحث في هذا الاحتمال على التوجه المعتمد في محتوى برامج التخيل البعيد، حيث يتألف من تحديات تفرض على المتدربين وتتطلب منهم أن يستخدموا عمليات الحل الإبداعي للمشكلات مجموعة في حلها. وهذا التوجه كما سبق ذكره مختلف عن توجه يتم فيه تجزئة الكفايات المتضمنة في الحل الإبداعي للمشكلات والتدريب على كل منها منفصلة، وتوجه تجزئة الكفايات هو الذي اعتمد في دراسة الدبابنة (٢٠٠٤) التي عرضت في الدراسات السابقة، وفي هذه الدراسة كان البرنامج التدريبي مبنياً على توجه تريفنغر، وأثبتت الدراسة أثراً لبرنامجها التدريبي في تطوير السمات الشخصية الإبداعية، وربما تكون برامج تدريبية على كفايات محددة من كفايات الحل الإبداعي للمشكلات فاعلة في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الإبداعي.

وهناك احتمال آخر لأن يكون سبب عدم الفاعلية ليس في منحى برامج التخيل البعيد، إنما في فئة برامج التحدي العاجل تحديداً، فقد تكون هذه الفئة غير ملائمة للاستخدام في تنمية مهارات اتخاذ القرار الإبداعي، لأن مادة جلساتها التدريبية هي تحديات مفاجئة، يطلب حل المشكلات المتضمنة فيها بشكل سريع، وربما لا يمكن في هذا النوع من التحديات استثارة عوامل ومهارات خاصة متعلقة باتخاذ القرار الإبداعي، بينما قد تستثار هذه العوامل الخاصة وتنمى في فئات أخرى من البرامج يمكن مواجهة تحدياتها خلال فترات زمنية أطول، بحيث تتضمن فرص معالجة أكثر، ودراسات وتقويمات أكثر نضجا للبدائل.

لقد أكد هاسيرسي وديمركان (Hasirci & Demirkan 2007) في مناقشتهما لنتائج دراستهما على دور بعض العوامل الخاصة في نجاح التدريب الإبداعي وأثره في اتخاذ القرار الإبداعي، من بينها وجود أهداف واضحة في ذهن المتدرب في بداية عملية حل المشكلة إبداعياً، والمحافظة على هذه الأهداف بارزة أثناء المراحل التالية لأداء المتدرب، وفي دراستنا الحالية قد يكون هذا العامل لم يأخذ دوره المناسب بسبب طبيعة مهمات التحدي العاجل السريعة.

كذلك لاحظت دراسة هاسيرسي وديمركان أهمية تمكين المفحوصين في برنامج دراستهما من تكرار سكتشات التصميم، حيث كانت مهمة المتدرب وضع تصميم لاستوديو تصوير تلفزيوني لمشاهد معينة، وهذا التمكين لا بد أنه يرتبط بتطور التمثيلات الذهنية للغاية النهائية لعملية التصميم في ذهن المتدرب، ويرتبط كذلك بعمليات إنتاج للبدائل ودراسة وتقويم أكثر نضجاً لها. وهذه المهارات ربما لم تأخذ وقتها الكافي في جلسات التحدي العاجل التي تمت في البرنامج التدريبي في دراستنا الحالية.

ومن خصائص فئة برامج التحدي العاجل التي يحتمل أن تكون قد أسهمت في عدم فاعلية البرنامج التدريبي في دارستنا الحالية طريقة التدريب في مجموعات، فالعمل في مجموعات هو منطلق ثابت في برامج التخيل البعيد كافة، لكن طريقة عمل المجموعة في برنامج التحدي العاجل الذي لا تزيد فترة عملها على عشرة دقائق ربما لا يمكن فيها لكل الأفراد أن يمارسوا عمليات تحليل المهام وتقليب البدائل بشكل متساو فيما بينهم، وقد تتدخل بعض العوامل التي تمنع بعض المفحوصين من إعمال نشاطهم العقلي لإنتاج بدائل واقتراحها، مثل عامل الخجل الذي أشارت دراسة بتمان وبولوس (٢٠٠٩) أن له أثراً في تقليل فاعلية بعض الأفراد في جلسات العصف الذهني، وجلسات التدريب في برنامج التحدي العاجل ليست من نوع جلسات العصف الذهني بالطريقة المعروفة، لكن الناتج الإبداعي المتوقع من المجموعة المتدربة يتطلب أن تنتج عدداً من البدائل، وكلما كان عدد البدائل أكثر، كان الناتج أجود حسب وجهة تريفنغر. ونذكر هنا أن البرنامج التدريبي يتوقع فيه أن يكون إنتاج البدائل من خلال عمل المجموعة، أما في مقياس اتخاذ القرار الإبداعي فكان يطلب من المفحوص وضع البدائل منفرداً.

إن عمل الفريق مبدأ أساسي وهدف مقصود في برامج التخيل البعيد، لكن الفريق في فئة التحدي العاجل لا يؤدي مهمته إلا في دقائق قليلة، بينما في برامج أخرى قد تصل فترة إنجاز مهمة الفريق إلى أسبوعين، ويمكن في تلك البرامج أن نتوقع توافر فرص أكبر لكل المشاركين ليقوموا بعمليات معالجة عقلية ضمن مساهماتهم في الحل الإبداعي للمشكلات المطروحة عليهم.

وهناك احتمالات لوجود أسباب لعدم فاعلية البرنامج التدريبي في إجراءات الدراسة وظروف تطبيقها، مثل عدد جلسات البرنامج التدريبي، أو فترة تطبيقه، أو بناء مقياس اتخاذ القرار الإبداعي وصيغة أسئلته.

هذه الأسباب المحتملة لعدم فاعلية البرنامج التدريبي المذكورة سابقاً تقع في مجالات مختلفة، بدءاً من المفاهيم النظرية المعبرة عن متغيرات الدراسة، ومروراً بطبيعة برنامج التخيل البعيد أو فئة التحدي العاجل، وانتهاء بإجراءات الدراسة الحالية، هذه الأسباب المحتملة تدعو إلى عدم القطع بأن التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات ليس مؤثراً في تحسين قدرات الأفراد على اتخاذ القرار الإبداعي، والوصول إلى إقرار هذه الفرضية على أنها مبدأ مستقر في مجالي الحل الإبداعي للمشكلات، أو اتخاذ القرار الإبداعي يحتاج لمزيد من البحث والدراسات.

النتيجة الثانية:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠،٠٥) بين الذكور والإناث في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي. أي أنه لا تختلف قدرة المفحوص على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً لجنسه (ذكر، أنثى). ويشير هذا إلى أن عملية اتخاذ القرار الإبداعي لا تتمايز بين الذكور والإناث، وأن اختلاف الجنس لا يرتبط باختلافات في مستوى الفرد في هذه العملية والمهارات المتضمنة فيها.

لم يعثر الباحث خلال بحثه على دراسات اختصت بالعلاقة بين الجنس واتخاذ القرار الإبداعي، لكن وجدت دراسات متعددة حول العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار بشكل عام والجنس، ولم تتفق نتائج هذ الدراسات حول إثبات وجود اختلافات في مستوى عمليات اتخاذ القرار والإستراتيجيات المتبعة فيه يمكن أن تعزى إلى الجنس، كذلك اختلفت الدراسات التي وجدت فيها فروق بين الجنسين في عزو هذه الفروق وتحديد العوامل الرئيسة فيها.

فمن الدراسات التي لم يتم التوصل فيها إلى فروق بين الجنسين دراسة القرعان (٢٠٠٣) ودراسة الطراونة (٢٠٠٦) ودراسة سار (**Sar1 2008**)، وفي كل من دراستي القرعان والطراونة تم إعداد برنامج تدريبي على اتخاذ القرار، لكنه في دراسة القرعان كان لطلاب المرحلة الثانوية، وفي دراسة الطراونة كان للمرحلة الجامعية، ولم تظهر نتائج الدراستين أثراً لمتغير الجنس في مستوى اتخاذ القرار عند المفحوصين، ولم تظهر الدراستان أثراً في فاعلية البرنامج التدريبي على قدرة كل من الجنسين على اتخاذ القرار.

أما دراسة سار (**Sar1 2008**) فقد ركزت على القرارات المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية للفرد، وبحثت الروابط بين هذا النوع من القرارات وأسلوب اتخاذ القرار عند مفحوصين في المرحلة الجامعية، ولم يلاحظ فيها أثر لاختلاف جنس المفحوص.

وهذه الدراسات تؤيد بشكل صريح التوجه القائل بعدم وجود اختلافات في القدرات العقلية بين الجنسين، ومن بين استدلالات هذا التوجه أن نتائج الدراسات التي تم فيها استخدام مقاييس لقدرات عقلية وتم فيها بحث الفروق بين الجنسين تشير إلى عدم وجود اختلافات بينهم في المقاييس التي تعتمد على أداءات لفظية أو قدرات متصلة بالرياضيات والحساب، بينما ظهرت فروق في بعض القدرات الخاصة القائمة على التصور الفضائي (**spatial**) الذي يتعامل مع متصورات بأبعاد ثلاثية. ويعزو أصحاب هذا التوجه هذه الاختلافات إلى عوامل اجتماعية وبيئية (**Stienberg, 86**)، واتخاذ القرار يتطلب قدرات عقلية وعمليات تفكير متصلة بالجانب اللفظي بشكل رئيس.

لكن هناك دراسات أخرى ظهرت فيها فروق بين الجنسين في عمليات اتخاذ القرار، ويمكن أن نشير هنا لبعض هذه الدراسات والعوامل التي أكدت عليها في تعليل وجود هذه الفروق، فمن هذه الدراسات دراسة ريفز وأوفرمان (**Reavis & Overman 2001**) التي ربطت بين اختلافات عمليات اتخاذ القرار بين الجنسين والاختلافات في عمل مناطق محددة في القشرة الدماغية بين الجنسين، واستخلصت هذه الدراسة أنه لا يمكننا أن نقول إن الرجال أكثر كفاءة من النساء في اتخاذ القرار، لكن كلاً من الجنسين يستخدم استراتيجيات مختلفة في هذه العمليات (**Reavis & Overman, 205**).

وفي دراسة ميلر وفاغلي وكاسيلا (**Miller, Fagley & Casella 2009**) تم التركيز على عمليات تبني البدائل التي تشمل قدراً من المخاطرة في عمليات اتخاذ القرار، وأظهرت أن الرجال عموماً أكثر من النساء تبنياً للبدائل الأكثر مخاطرة.

وفي دراسات أخرى تم عزو اختلافات الجنسين إلى عوامل في البيئة الخارجية والمجتمع المحيط، ففي دراسة يولاندا (**Yolanda 2009**) كان الربط بين اختلافات الجنسين واختلافات العرق أو الإثنية في العوامل الأكثر أهمية بالنسبة لاتخاذ القرار حول الغايات التي يتوخاها الفرد عندما يختار عمله أو مهنته. وفي دراسة راي ليك وكروتر وماك

هيل (**Wray-lake, Crouter & McHale 2010**) ربط بين اختلافات الجنس واختلافات المراحل العمرية واختلافات مستوى تعليم الوالدين.

وقد لخص سار (**Sar1 2001, 371**) نتائج دراسات سابقة ركزت على على اختلافات الجنسين في أسلوب اتخاذ القرار، وبالأخص على خاصية التردد (**indecisiveness**)، وأشار إلى تضارب نتائج تلك الدراسات في اتجاه الفروق بين الجنسين، فبعضها أظهر أن الذكور أكثر تردداً، وبعضها أظهر أن الإناث أكثر تردداً.

إن البحث في اختلافات الجنسين في اتخاذ القرار الإبداعي لا بد أنه يتصل أيضاً بنتائج البحث في اختلافات الجنسين في القدرات الإبداعية عموماً، ويبدو أن هذا الميدان قد تحقق فيه قدر متقدم من النتائج الأكثر ثباتاً، وإن كان بقي فيه نقاط مازالت تحتاج للمزيد من الدراسات، وقد استعرض باير وكوفمان (**Baer & Kaufman 2008**) عدداً كبيراً من الدراسات والأدبيات المتصلة باختلافات الجنسين في القدرات الإبداعية، وقدما عدداً من الاستخلاصات المهمة، من بينها أن النتيجة الأكثر شيوعاً في الدراسات التي استخدمت مقاييس للإبداع هي عدم وجود فروق بين الجنسين، وأن هناك بعض النقاط مازالت مرتبطة بتساؤلات تحتاج لإجابات مثل الفروق بين الجنسين في الإنتاجية الإبداعية (**productivity**)، وأن الجزء الأكبر من الفروق التي تظهر بين الجنسين يعزى لعوامل من المجتمع والبيئة، لكن الباحثين لا ينفيان احتمال وجود أثر ضئيل للعوامل البيولوجية في وجود هذه الفروق.

والذي يبدو أن تأكيد وجود فروق بين الجنسين في اتخاذ القرار الإبداعي أو عدمه ما زال يحتاج إلى مزيد من الجهد في البحث والتنظير، وفي محاور متعددة تشمل عدداً كبيراً من العناصر والمفاهيم والمتغيرات.

النتيجة الثالثة:

لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠،٠٥) للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعات، جنس المفحوص) على مستوى اتخاذ القرار الإبداعي. أي أنه لا تختلف قدرة الطالب الموهوب على اتخاذ القرار الإبداعي تبعاً للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعات، الجنس).

تؤكد هذه النتيجة عدم فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى تفكير التخيل البعيد في كل الحالات، سواء كان المفحوص ذكراً أو أنثى، وتؤكد أنه لم تظهر نتائج تشير إلى وجود حالات قد تختلف فيها النتيجتان السابقتان (عدم فاعلية البرنامج، وعدم وجود أثر للجنس) بسبيب وجود تغير معزو لأحد متغيري الدراسة، قد يرتبط بتغير معزو للمتغير الآخر.

التوصيات:

في ختام الدراسة يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

- إدخال وإدماج برامج التخيل البعيد في الأنظمة التعليمية، تبعاً لثبوت فاعلية تأثير هذه البرامج على جوانب متعددة وعمليات ومهارات مختلفة، من بين العمليات الإبداعية أو سواها، وللطلبة المتفوقين أو الموهوبين أو غيرهم.
- إجراء دراسات إضافية لتأثير برامج التخيل البعيد لتحديد متغيرات وعناصر يمكن تنميتها من خلال هذه البرامج، وربط تطبيق نتائج هذه الدراسات بتحديد مجالات اعتماد هذه البرامج وترشيد تطبيقها.

- إجراء دراسات تشمل عناصر ومتغيرات متعددة في الدراسة الواحدة، وتعتمد مناهج بحث متقدمة يمكن من خلالها التحقق من نماذج نظرية شاملة في ميداني الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار الإبداعي، وذلك للتحقق من الارتباطات المباشرة بين عناصر هذين المتغيرين، أو غير المباشرة التي قد يوجد بينها متغيرت وسيطة. ومن الأمثلة على هذه النماذج دراسات تحليل المسار (path- analysis).

- توجيه الدراسات نحو مساحات أضيق وتفصيلات أدق ضمن مجال اتخاذ القرار الإبداعي، مثل تخصيص دراسات لعمليات توليد البدائل، وأخرى لعمليات التقويم والاختيار، وأخرى لسمات شخصية مثل التردد أو المخاطرة.

المراجع

الأعسر، صفاء (١٩٩٩)، **الإبداع في حل المشكلات**، القاهرة: دار قباء.

باركر، ألن (١٩٩٨)، **كيف تنمي قدرتك على اتخاذ القرار**، أشرف على نقله إلى العربية: سامي تيسير سلمان، لندن: بيت الأفكار الدولية.

تايه، عمر (المدير الأكاديمي لمدرسة اليوبيل) (٢٠١٠)، مقابلة شخصية بتاريخ ٢٠١٠/٥/١٥.

تريفنغر، دونالد ج. ونساب، كارول أ. (Treffinger, Donald J. & Nassab, Carol A.) (٢٠٠٦)، **أسس التفكير وأدواته: مفاهيم وتدريبات في تعلم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد**. ترجمة: منير الحوراني. مراجعة وتعديل وإضافة: محمد جهاد جمل. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤)، **الموهبة والتفوق والإبداع**. (ط٢)، عمان: دار الفكر.

حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٧)، **سيكلوجية صنع القرار**، (ط١)، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

حجازي، آندي محمد (٢٠١١): العلاقة بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات وأهميتها التربوية: استراتيجية مقترحة في تعليم الأطفال، **مجلة الطفولة العربية،** ١٢ (٤٧)، ٦٦-١٠٠.

الحروب، أنيس (١٩٩٩)، **نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين،** عمان: دار الشروق.

الدبابنة، خلود أديب (٢٠٠٤)، **أثر برنامج تدريبي للحل الإبداعي للمشكلات على تنمية سلوك الإنتاج الإبداعي والسمات الشخصية الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي الموهوبين والعاديين في مدارس وزارة التربية والتعليم،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ريم، سيلفيا ب. ودافيز، غاري أ. (Rimm, Sylvia B. & Davis, Gary A.) (٢٠٠١)، **تعليم الموهوبين والمتفوقين،** ترجمة: عطوف محمود ياسين، مراجعة : زهير مصطفى، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

ستيرنبرغ، روبرت ج. ولوبارت، تود (٢٠٠٥)، مفهوم الإبداع: آمال مستقبلية وجهات علمية جديدة، في: ستيرنبرغ، روبرت ج. (محرر)، **المرجع في علم نفس الإبداع** (ص١٩-٤٧)، سلسلة المشروع القومي للترجمة (٩٩٧)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

ستيرنبرغ، روبرت ج. وأوهارا، ليندا (٢٠٠٥)، الإبداع والذكاء، في: ستيرنبرغ، روبرت ج. (محرر)، **المرجع في علم نفس الإبداع** (ص ٤٨٥-٥٢٨) ، سلسلة المشروع القومي للترجمة (٩٩٧)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

السيد، عبد الحليم محمود (٢٠٠٧)، التفكير الإبداعي: مفهومه والحاجة إليه وأساليب تنميته في المجتمعات الإسلامية (نسخة ألكترونية) ، **إسلامية المعرفة**، العدد ٤١.

الطراونة، عبد الله عبد الرزاق (٢٠٠٦)، **أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٧)، **دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار**، عمان: دار اليازوري.

العبادي، زين حسن أحمد (٢٠٠٨)، **أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد الله، شادية نصار فارس (٢٠٠٨)، **مدى اكتساب طلبة الصف السادس والثامن والعاشر الأساسي في مدارس مديريات تربية عمان لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات وأثره على كل من مهارة اتخاذ القرار والدافعية المعرفية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الحميد، شاكر (٢٠٠٩)، **الخيال: من الكهف إلى الواقع الافتراضي،** سلسلة عالم المعرفة (٣٦٠)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عليوة، رائد محمد حسن (٢٠٠٦)، **أثر استخدام نموذجي: البنائي للتعلم وحل المشكلات الإبداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء أسلوبهم المعرفي،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

القرعان، عبد الجليل عبد النبي (٢٠٠٣)، **أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية ستيرنبيرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (أدبي/علمي)،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان. الأردن.

قطامي، يوسف (٢٠٠٥)، **علم النفس التربوي والتفكير،** (ط١)، عمان: دار حنين.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (١٩٩٨)، **نماذج التدريس الصفي**، (ط١)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠١)، **سيكلوجية التدريس**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كرافت، أنّا (Craft, Anna) (٢٠٠٦)، **الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة**، لجنة التأليف والترجمة، مراجعة: محمد جهاد الجمل، غزة: دار الكتاب الجامعي.

اللالا، صائب كامل علي (٢٠٠٨)، **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) (١٩٩٠)، **نحو إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد الإسلامية**، من منشورات المنظمة، الرباط.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٥)، **مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية**، إعداد: عبد الله عبد الدايم، منشورات المنظمة، تونس.

نيكرسون ، ريموند س. (٢٠٠٥)، تنمية الإبداع، في: ستيرنبرغ، روبرت ج. (محرر)، **المرجع في علم نفس الإبداع** (ص ٧٤٩-٨٢١)، سلسلة المشروع القومي للترجمة (٩٩٧)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

وارد، توماس ب. (٢٠٠٥)، المعرفة الإبداعية، في: ستيرنبرغ، روبرت ج. (محرر)، **المرجع في علم نفس الإبداع** (ص ٣٥٧-٤٠٣)، سلسلة المشروع القومي للترجمة (٩٩٧)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

Alan, Richard (1999). Odyssey of Mind Separates into Two Organizations. **Education Week**, 19(7).

Baer, John and Kaufman, James C. (2008), Gender Differences in Creativity, **Journal of Creative Behavior**, 42(2), 75-105.

Baysal, Z. Nurdan (2009), An Application of the Decision Making Model for Democracy Education: A Sample of Third Grade Social Sciences Lesson, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 9(1), 75-84.

Cavalier, Robert P. (2000), **Personal Motivation: A Model for Decision Making**, London: Westport Conn.

Danielson, Mary Anna & Mitchell, Nancy (1995). Creative Problem Solving: A Comparison of Techniques. Popper Presented at the Annual Meeting of the Central States Communications Association (Indianapolis, In, April, 1995). Retrieved September 2 2010, from **eric.ed.gov** Database.

Davidson Institute for Talent Development (2006), **What the Experts Tell Us About Gifted Students.** Retrieved May 2006, from www.geniusdenied.com.

Dai, David Yun (2003), Making of the Gifted: Implications of Stenberg's WICS Model of Giftedness, **High Ability Studies**, 14(2), 141-142, Abstract Retrieved April 9, 2011, from .ed.gov Database.

Destination ImagiNation inc. (2002). Instant Challenges on CD VI. U SA.

Destination ImagiNation inc. (2006a), DI Program, Retrieved April 2006, from **www.idodi.org**.

Destination ImagiNation inc. (2006b), Instant Challenge, Retrieved April 2006, from **www.idodi.org**

Hasircy, Deniz and Demirkan, Halime (2007), Understanding the Effect of Cognition In Creative Decision Making: A Creativity Model for Enhancing the Design Studio Process, **Creativity Research Journal**, 19(2-3), 259-271.

Illis, Henry C. and Hunt, R. Reed (1992), **Fundamentals of Cognitive Psychology**, (5^{th} ed), Boston, McGraw-Hill.

Koller, Glenn R. (2000), **Risk Modeling for Determinig Value and Decision Making**, Boca Raton: Chapman & Hall (CRC).

Koller, Glenn R. (2005), **Risk Assessment and Decision Making in Business and Industry**, Boca Raton: Chapman & Hall (CRC).

Koro-Ljungberg, Mirka (2003), A Conceptual Critique of Sternberg's WICS Model, **High Ability Studies,** 14(2), 151-152, An Abstract Retrieved April 9, 2011, from .ed.gov Database.

Laburt, Todd I., (1994), Creativity. In: Sternberg, Robert J. (ed). **Thinking and Problem Solving**. Academic Press.

Lilienthal, Lisa (2005). More than One Right Answer: In What Ways Can This Creative Problem Solving Program Helps Students? **Understanding our Gifted**. Spring 2005. Retrieved April, 2006, from www.our-gifted.com/UOG%20PDF%20BackIssues/More%20Than%20One%20Right%20Answer17-3.pdf

Lubinski, David, Webb, Rose Mary, Morelock J. and Benbow, Camilla Presson (2001). Top 1 in 10.000 : A 10-year Follow-up of the Profoundly Gifted. Journal of Applied Psychology. 86(4), 718-729. An abstract Retrieved April, 2005, from **APA Database**.

Maier, Robert Brick and Fisher, Mercedes (2006), Strategies for Digital Storytelling via Tabletop Video: Building Decision Making Skills in Middle School Students in Marginalized Communities, **Journal of Educational Technology Systems**, 35 (2), 175-192.

Mellers, B. A., Schwartz, A. & Cooke, D. J. (1998) Judgment and Decision Making. **Annual Review Psychology**. Vol 49, 447-477.

Miller, Paul M., Fagley, Nancy S. & Casella, Nancy S. (2009), Effects of Problem Frame and Gender on Principals' Decision Making, **Social**

Psychology of Education: An International Journal 12(3).An abstract retrieved April 9, 2011, from eric.ed.gov database.

Putman, Vicky L. and Paulus, Paul B. (2009), Brainstorming, Brainstorming Rules and Decision Making (Electronic Version). **Journal of Creative Behavior**, 43(1), 23-39.

Reavis, Rebecca and Overman, William H. (2001), Adult Sex Differences on a Decision-Making Task Previously Shown to Depend on the Orbital Prefrontal Cortex, **Behavioral Neuroscience**, 115(1), 196-206.

Renzulli, Joseph S. (2005), The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity, in: Sternberg, Robert J. and Davidson, Janet E. (editors), **Conceptions of Giftedness**, (246-279), Cambridge: Cambridge University Press.

Renzulli, Joseph S. (2010), The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity, Retrieved October 16, 2010, from **www.gifted.uconn.edu**.

Robinson, Nancy M. (2005), In Defense of a Psychometric Approach to the Definition of Academic Giftedness: A Conservative View from a Die-Hard Liberal, in: Sternberg, Robert J. and Davidson, Janet E. (editors), **Conceptions of Giftedness**, (280-294), Cambridge: Cambridge University Press.

Salert, Marcus & Boe, ole (1998). Insights in habital nature of creative decision making. **Goteberg Psychological Reper**. 28(4).

Sar1, Enver (2008), The Relationship Between Decision Making in Social Relationships and Decision Making Style, **World Applied Sciences Journal** 3(3), 369-381.

Schoonover, Patricia F. and Treffinger, Donald J. (2010), Destination Imagination: Program, Process and the Classroom, Retrieved September 2010 from **ww.coam.org**/policies_org_bylaws/Fedral_and_StateStanders_and_DI.pdf.

Steinberg, Laurence (1996), **Adolescence**, (4th ed), Boston: McGraw-Hill.

Sternberg, Robert J. (2005), The WICS Model of Giftedness, in: Sternberg, Robert J. and Davidson, Janet E. (editors), **Conceptions of Giftedness**, (327-342), Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, Robert, Jarvin, Linda and Grigorenko, Elena L. (2011), **Explorations in Giftedness,** (1st ed), Cambridge: Cambridge University Press.

Treffinger, Donald (interview) (2006), Creative Exploration: An Interview with Don Treffinger, **Roeper Review**, 28(3), 119-121.

Treffinger, Donald J. (2010), Problem Solving Style Preference of Adolescents, Retrieved September 2010, from **http://www.fpspi.org**/CoachStudent/TreffingerResearchReport.pdf

Treffinger, Donald J. , Isaksen, Scott G. and Droval, K. Brain (2000), **Creative Problem Solving** (CPS Version 6.1tm) A Contemporary

Framework for Managing Change, Center for Creative Learning, inc, Creative Problem Solving Group.

Treffinger, Donald J. & Young Grover C. (2002), **Building Creative Excellence**, NJ: Destination ImagiNatin Inc.

Treffinger. Donald J. & Isaksen, Scott.G (2005), Creative problem solving: The History, Development, and Implications for Gifted Education and Talent Development, **Gifted Child Quarterly**. 9(4), 342-352.

Treffinger, Donald J., Selby, Edwin C. and Isaksen, Scott G. (2008), Understanding Individual Problem-Solving Style: A Key to Learning and Applying Creative Problem Solving, **Learning and Individual Differences**, 18(4), Retrieved September 2010, from EBSCOhost Database.

Wray-Lake, Laura, Crouter, Ann C. & McHale, Susan M. (2010), Developmental Patterns in Decision Making Autonomy Across Middle Childhood and Adolescence: European American Parents' Perspectives, **Child Development** 81(2), 636-651.An abstract retrieved April 9, 2011, from eric.ed.gov database.

Yolanda, Jordaan (2009), The Role of Higher Education and Industry in Supporting Career Goals and Decision Making**, Industry and Higher Education** (23)5, 379-390.An abstract retrieved April 9, 2011, from eric.ed.gov database.

الملاحق

الملحق رقم (١)

الخطاب الموجه للمحكمين لمقياس اتخاذ القرار الإبداعي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ   الموقر

السلام عليكم ورحمة الله، وبعد

أقدم لكم هذه النسخة من مقياس اتخاذ القرار الإبداعي، وهو أداة بحثية أقوم بإعدادها ضمن إجراءات دراسة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

أثر برنامج تدريبي مستند إلى تفكير التخيل البعيد في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل.

وأقدم لكم في نهاية هذه النسخة من المقياس معايير التصحيح المقترحة للمقياس.

أرجو منكم إبداء آرائكم وملاحظاتكم حول المواقف المتضمنة في المقياس من حيث ملاءمة الموقف لقياس اتخاذ القرار الإبداعي، ومن حيث صياغة الموقف ولغته ووضوحه، ومن حيث ملاءمته للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية. كما أرجو منكم كذلك إبداء ملاحظاتكم حول معايير التصحيح المقترحة.

ولكم جزيل الشكر وفائق الاحترام.

الباحث

عامر غضبان

الملحق رقم (٢)

مقياس اتخاذ القرار الإبداعي

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله

يتألف هذا المقياس من مجموعة من المواقف الافتراضية، يتبع كل موقف منها بمجموعة من الأسئلة المتعلقة به، أرجو منك قراءة كل موقف بعناية، ثم الإجابة عن الأسئلة التي تليه بالإجابات المناسبة.

قبل الإجابة أرجو ذكر المعلومات الآتية، علماً بأن المعلومات وإجابات الأسئلة ستعامل بسرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الاسم:

المدرسة:

الصف:

الجنس: ذكر / أنثى

ولك جزيل الشكر.

الباحث

عامر غضبان

الموقف الأول:

طالب في الصف الثاني الثانوي، متفوق، لكن تفوقه في المواد التي تتطلب الحفظ أكثر، وهو يحب دراسة هذه المواد أكثر من غيرها. قبل موعد امتحانات الثانوية وأثناء فترة العطلة مر بظروف عائلية قاهرة لم يتمكن أثناءها من الدراسة والاستذكار، حتى أصبحت الفترة المتبقية للامتحانات عشرة أيام، وكان عليه أن يقرر كيف ينظم دراسته خلال هذه الفترة.

من البدائل الممكنة أمام هذا الطالب:

- يركز على المواد التي تتطلب الحفظ.
- يركز على المواد التي تتطلب الفهم.
- يعيد دراسة التوجيهي في العام القادم.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان هذا الطالب، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الموقف الثاني:

لاعب في أحد أندية الدرجة الممتازة، هو هداف الفريق، ويحمل الرقم ١٠، ينافسه أحد زملائه في الفريق، ويظهر هذا الزميل عداوته له ويؤلب عليه المدرب وإدارة النادي.

خلال إحدى المباريات أضاع اللاعب رقم ١٠ ضربة جزاء، فهاجمته الصحافة بشدة، ثم وصله عرض للانتقال إلى ناد آخر، فوافقت إدارة ناديه على انتقاله إن كان هو راغباً بذلك.

من البدائل الممكنة أمام هذا اللاعب:

- قبول عرض الانتقال إلى النادي الجديد.
- رفض عرض الانتقال إلى النادي الجديد.
- البحث عن ناد ثالث لينتقل إليه.

هل هناك بدائل أخرى ممكنة أمامه؟ اذكرها

لو كنت مكان هذا اللاعب، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اتخاذك لهذا القرار.

الموقف الثالث:

صياد سمك في قاربه، بعد أن أنهى عمله وحمل حصيلة يومه، تعطل محرك القارب وأصبح دورانه ضعيفاً جداً، وكان على الصياد أن يرجع قبل الغروب.

من البدائل الممكنة أمام الصياد:

- أن يجدف بالمجاديف.
- أن يحاول إصلاح المحرك.
- أن يرمي الحمولة التي على القارب.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان هذا الصياد، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الموقف الرابع:

خبير في شركة للكيماويات، تعهد لإدارة الشركة بالقيام بتجربة في المختبر ينتج عنها كمية ٩٠ لتراً من أحد المركبات، لتقوم الشركة ببيعها. وبعد سلسلة من الأبحاث والحسابات قام بإجراء التجربة، لكنه فوجئ بأنه لم ينتج عنها سوى ٣٠ لتراً من المركب، وكان قد اقترب الموعد المقرر لانتهاء تحضيره.

من البدائل الممكنة أمام هذا الخبير؟

- إبلاغ إدارة الشركة بما جرى وطلب مساعدتها.
- مراجعة الأبحاث التي أجراها لمعرفة سبب الخطأ.
- إعادة التجربة مرتين أخريين لإنتاج الكمية اللازمة.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان هذا الخبير، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الموقف الخامس:

مدير إحدى المؤسسات ، يعاني من افتقاده لسكرتير متعاون يؤدي عمله بنجاح، وبعد أن استبدل سكرتيره مرات عديدة، أراد إيجاد حل ينهي هذه المشكلة.

من البدائل أمام هذا المدير:

- الانتقال من المؤسسة التي يعمل فيها.
- الاستمرار في البحث عن سكرتير مناسب.
- قيام المدير نفسه بأعمال السكرتير.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان هذا المدير، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الموقف السادس:

قائد عسكري في العهد الروماني، كان يقود حملة عسكرية يرافقه فيها ابن الإمبراطور الروماني، تعرض للحصار في إحدى المعارك، وشعر أن حياة ابن الإمبراطور أصبحت في خطر، وأراد إنقاذه.

لم يكن يمكن الخروج من المدينة المحاصرة إلا لعربة البريد، لأن حامل البريد كانت لديه حصانة من القتل حسب الأعراف والتقاليد العسكرية.

من البدائل الممكنة أمام القائد:

- إخفاء ابن الإمبراطور في مكان آمن داخل المدينة المحاصرة.
- إخفاؤه في عربة البريد وإخراجه معها.
- تعيينه حاملاً للبريد.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان هذا القائد، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اتخاذك لهذا القرار.

الموقف السابع:

طالب جامعي يدرس البيولوجيا في إحدى دول الشرق الأوسط، كلف بجمع معلومات عن نوع من الطيور المهاجرة خلال الفصل الدراسي الثاني، في الوقت الذي يكون فيه هذا الطائر مهاجراً إلى أوروبا.

من البدائل الممكنة أمام هذا الطالب:

- أن يراجع المؤلفات السابقة عن هذا الطائر.
- أن يسافر إلى بلدان أوروبية ليدرس هذا الطائر في بيئته.
- أن ينتظر حلول الشتاء حين يعود الطائر لمنطقة الشرق الأوسط.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان هذا الطالب، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الموقف الثامن:

منى وليلى صديقتان متحابتان، لكن منى قطعت علاقتها بليلى بعد أن وصلتها رسالة من صديقة أخرى كتبت فيها أن ليلى سخرت من قدراتها في أحد أحاديثها. بعد ذلك علمت منى أن تلك المعلومات كاذبة.

من البدائل الممكنة أمام منى:

- أن تتصل بليلى وتشرح لها ما جرى.
- أن تبعث برسالة كاذبة لزميلتها التي خدعتها.
- أن تترك الموضوع حتى تنسى ليلى ما حدث.

هل هناك بدائل أخرى أمامها ؟ اذكرها.

لو كنت مكان منى ، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الموقف التاسع:

كشاف في معسكر كشفي، كلف بمهمة الوصول إلى نقطة خارج المعسكر، ووصل إلى النقطة بنجاح. لكن بعد وصوله فقد بوصلته وأصبحت عودته صعبة.

من البدائل الممكنة أمام هذا الكشاف:

- أن يحاول تذكر الطريق التي قدم منها.
- أن ينتظر قدوم أحد من المعسكر ليساعده.
- أن يسير بخط مستقيم في اتجاه المعسكر.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان هذا الكشاف ، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الموقف العاشر:

معلم في مدرسة، كلف بإخراج مسرحية يؤديها الطلاب عن معركة تاريخية، وسارت أمور التدريبات بشكل جيد إلى ما قبل عرض المسرحية بيومين، وذلك حين وصلت أدوات المسرحية والديكور، فقد كانت السيوف التي سيحملها الطلاب مصنوعة من خشب ثقيل، وستؤثر على أدائهم في المسرحية.

من البدائل الممكنة أمام هذا المعلم:

- أن يطلب إعادة تصنيع السيوف.
- أن يقوم بتغيير الممثلين.
- أن يصنع سيوفاً مشابهة من الكرتون.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان هذا المعلم، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الموقف الحادي عشر:

كان الحجاج بن يوسف والياً على مكة والمدينة من قِبَل الخليفة عبد الملك بن مروان، وعُرف الحجاج بظلمه وبطشه، وكان له صديق مقرب اسمه إبراهيم بن محمد. قدم الحجاج مرة لزيارة الخليفة واصطحب معه إبراهيم، أثناء هذه الزيارة جلس الخليفة مع إبراهيم جلسة خاصة، ليس معهما الحجاج، وأعلم الخليفة إبراهيم أنه أعجب به، وأنه يريد أن يحقق مطالبه وأمانيه.

من البدائل الممكنة أمام إبراهيم:

- أن يطلب من الخليفة أن يجعله والياً.
- أن يطلب منه مالاً كثيراً لنفسه.
- أن يطلب منه أن يعزل الحجاج عن الولاية.

هل هناك بدائل أخرى أمامه ؟ اذكرها.

لو كنت مكان إبراهيم ، ماذا سيكون قرارك؟

اذكر أسباب اختيارك لهذا القرار.

الملحق رقم (٣)

بطاقة تحديد البدائل غير المألوفة في قياس اتخاذ القرار الإبداعي

التطبيق: قبلي / بعدي　　　　التاريخ:

الموقف:　　　　موضوعه:

	البديل	اقتراح	اختيار	غير مالوف ؟

الملحق رقم (٤)

بطاقة تصحيح مقياس اتخاذ القرار الإبداعي

الاسم: الصف:

التطبيق: قبلي / بعدي التاريخ:

الموقف	اقتراح بدائل إضافية	اقتراح بدائل غير مألوفة	اختيار بديل غير مالوف	قوة الدفاع عن البديل المختار	**الدرجة الكلية على السؤال**
١					
٢					
٣					
٤					
٥					
٦					
٧					
٨					
٩					
١٠					
١١					
المجموع					

الملحق رقم (٥)

برنامج

التحدي العاجل

للتدريب على الحل الإبداعي للمشكلات

من خلال تفكير "التخيل البعيد"

مقدمة:

يتألف هذا البرنامج من مجموعة من الجلسات التدريبية، تتضمن كل جلسة منها مهمات أو أدواراً يقوم بها المشاركون، وقد وضعت المهمات والأدوار وخطط الجلسات بالاستناد إلى برامج التخيل البعيد (Destination Imagination) وفق منحى التحدي العاجل (Instant Challenge). والتخيل البعيد هو نموذج للتفكير ركزت عليه مؤسسة مختصة في تدريب الموهوبين على مهارات الحل الإبداعي للمشكلات.

وتعمل برامج التخيل البعيد لتحقيق الأهداف الآتية:

- تأسيس وتنمية التفكير الإبداعي والناقد عند كل المشاركين.
- تعلم وتطبيق طريقة الحل الإبداعي للمشكلات ووسائلها.
- تطوير مهارات العمل في فريق، والتعاون، والقيادة.
- إنضاج مهارات البحث والاستقصاء التي تتطلب كلاً من التفحص الإبداعي creative exploring والانتباه للتفاصيل.
- تقوية وممارسة مهارات التواصل اللفظي والكتابي والعرض التقديمي presentation.
- رفع مستوى القدرة على التمييز والاستخدام والتطوير للعديد من جوانب القوة والتميز.
- تشجيع الكفايات المتعلقة بالالتزام والحماس لحل المشكلات الموجودة في الحياة الواقعية.

وقبل البدء بعرض الجلسات سيتضمن البرنامج تعريفاً بمنحى "التحدي العاجل"، ونوعَي التحدي المتضمنَين في برامجه، ثم سيعرض فيه تعليمات عامة لتطبيق جلساته وإدارتها.

تعريف التحدي العاجل Instant Challenge :

هو نوع من برامج التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات، من خلال تفكير التخيل البعيد Destination imagination ، يتألف البرنامج المبني وفق هذا النوع عادة من مجموعة مواقف، يتضمن كل موقف مجالاً يعرض فيه المشاركون مهاراتهم في الحل الإبداعي للمشكلات، ويقوم المشاركون بدورهم في هذا الموقف من خلال عملهم معاً في فريق واحد، ويتضمن هذا العمل مهمات أو أدواراً تعرض في وقت قصير ومحدد، ولم يسبق للمشاركين أن تدربوا عليها قبل دخولهم في هذا الموقف، ولا تتشابه مواقف البرنامج الواحد في متطلباتها، غير أنه في جميع هذه المواقف تعطى الدرجات لجانبين أساسين، هما: قدرة المشاركين على العمل كفريق واحد، ومقدار التفرد والإبداع في عملهم الذي أدوه في الموقف.

نوعا التحدي في برنامج التحدي العاجل:

الدور المطلوب من المشاركين في جلسات البرنامج هو إما أداء يؤدونه، أو مهمة يتمونها، أو كلا العملين، وفيما يلي وصف لكل من هاتين الفئتين.

- التحدي القائم على الأداء (Performance-Based): وهو تحدٍّ يتطلب أن يعرض المشاركون حلهم في سلوك يعرضونه أو دور يمثلونه أمام المشرف، ويقومون فيه بتقديم حلهم للمشكلة. ويتم الحكم على عمل الفريق من خلال الحكم على الابتكارية في الحل المقدم، وعلى حسن التقديم (presentation)، وفي بعض الأحوال على الإبداع في استخدام الأدوات المتاحة. ويجب على الفريق استخدام الحديث والمحادثة، وفي بعض الأحيان تقمص شخصيات وتمثيلها لغرض حل المشكلة، ويعطى للفريق في بعض المواقف - ليس في كلها - فرصة للتدريب على المشهد الذي سيؤدونه. والأدوات المستخدمة في المشهد قد تكون مادية حقيقية، وقد تكون متخيلة.

- التحدي القائم على المهمة (Task-Based): يتطلب هذا النوع من الفريق استخدام بعض الأدوات لغرض التواصل بين الأعضاء، أو لغرض التوصل لبناء جديد، أو لإحداث حركة أو تغيير في العناصر الموجودة في الموقف. وقد ينال أعضاء الفريق

درجات تتعلق بإتمام المهمة أو اقترابها من التمام. وفي بعض مواقف هذا النوع من التحدي لا يسمح للأعضاء بالتحدث معاً أثناء قيامهم بالمهمة.

تعليمات التطبيق:

- طبيعة ومحتوى التحدي في كل جلسة لا يعرفه المشاركون قبل البدء بالجلسة.
- عدد الأفراد الذين يتألف منهم الفريق هو عشرة أفراد، وعليهم جميعاً أن يشاركوا في التفاعل مع الموقف، ويجب ألا يقل عدد المشاركين في الوصول للحل عن خمسة أفراد.
- على أفراد الفريق أن يقرروا قبل البدء بالجلسة من هم المشاركون بحل المشكلة، وأن يختاروا من أعضاء الفريق من يدير العملية وينظمها.
- يقوم المشرف بالتحضير المسبق للبرنامج ككل من خلال جدول مواعيد ملائم للمجموعات بحيث لا تتمكن المجموعة من نقل المعلومات والخبرات فيما بينها، وبحيث تكون الفترة بين كل جلستين للمجموعة الواحدة فترة معقولة وليست بعيدة.
- كذلك يقوم المشرف بالتحضير الكافي لكل جلسة من خلال تهيئة مكانها، وتأمين موادها ولوازمها، ووصف سيرها وتسلسل أحداثها، وتأمين المساعدين الذين يقومون بالأعمال المساندة مثل ضبط الوقت وملاحظة الفريق وتقدير الدرجات.
- تتضمن كل جلسة لقاء للفريق مع المشرف قبل البداية بالتطبيق، يقوم المشرف في هذا اللقاء بتقديم بعض التعليمات الملائمة مستفيداً مما هو مقدم في برامج التحدي العاجل، ومما يراه مناسباً من خبرته وتعامله مع الفريق في الجلسات المتتالية، ثم يوزع على الفريق النسخ الورقية للتعريف بمحتوى الجلسة، ويعرض التحدي أمام الأعضاء قبل البداية بمدة لا تزيد عن ثلاث دقائق، ثم يدخل الفريق إلى غرفة الجلسة حيث يبدأ بأداء عمله كما هو مقرر في كل جلسة.
- الفترة المتاحة للفريق ليؤدي دوره أو مهمته لا تزيد عن ربع ساعة في أقصى الأحوال، كما هو ملاحظ في المواقف المرفقة في هذا البرنامج.

- بعد انتهاء التدريب يخرج الفريق من غرفة الجلسة، ويقوم المشرف مباشرة بالتعاون مع المساعدين بوضع تقديراتهم للدرجات التي نالها الفريق. ويفضل تصوير العمل الذي قام به الفريق للاستعانة بخبراء آخرين في تقدير الدرجات في حال وجود صعوبة في تقدير الدرجات من قبل المشرف ومساعديه.

الجلسات التدريبية

موجز الأنباء

(من فئة performance)

التحدي:

قم بتأليف عناوين لخبرين صحفيين، وقم بتمثيل مشهد تعرض تفاصيل الخبرين أمام المشرف.

الوقت:

٤ دقائق لصياغة العناوين وتصميم المشهد.

دقيقتان لتقديم المشهد.

السيناريو:

في صحيفة محلية غاب كل العاملين، وطلب من الفريق أن يساعد في إخراج الصحيفة في الدقائق الأخيرة قبل الصدور، ووجد الفريق فقط خمسة عشر كلمة في بطاقات كانت قد تركت ليصاغ فيها الخبر، ومعد الأخبار ليس متأكداً من ترتيب هذه الكلمات، وقد تكون هناك كلمات أخرى مفقودة، لكن عليه إتمام العملية لأن موعد الطباعة قد حان، على الفريق وضع هذه الكلمات في عناوين الخبرين، ثم تقديم التفاصيل أمام المشرف.

الأدوات:

الكلمات والمقاطع الآتية مكتوبة على بطاقات:

١.غوريلا ٢.ولد ٣.بسكويت آيس كريم

٤.منزل ٥.مدرسة ٦.بقرة

٧.فأرة ٨.مفتاح سيارة ٩.ليبرالي

١٠.قمر ١١.أكبر من ١٢.يأكل

١٣.يتجاوز الحد ١٤.يمضغ ١٥.يكتشف

ويسمح للفريق باستخدام ورقة وقلم لإعداد المشهد.

الدرجات:

- ١٠ درجات للابتكارية في كل خبر من الخبرين، للخبرين المجموع ٢٠ درجة.
- ٢٠ درجة للابتكارية في التفاصيل المقدمة لكل خبر من الخبرين، للخبرين المجموع ٤٠ درجة.
- ٢٠ درجة للإبداع في أداء المشهد.
- ٢٠ درجة لتعاون الفريق.

العائمة

(من فئة Task)

<u>التحدي</u>:

مهمة الفريق هي صناعة آلة تطفو على الماء ويمكن أن تحمل أوزاناً.

<u>تصميم المكان</u>:

توضع طاولة وعليها الأدوات المستخدمة في صناعة الآلة، كذلك عليها بعض الكرات المعدنية، وبجانب الطاولة وعاء مملوء بالماء لتعويم الآلة فيه.

<u>الإجراءات</u>:

الجزء الأول: (٤ دقائق) على الفريق صناعة الآلة بواسطة الأدوات الموجودة ، وخلال هذا الجزء يمكن للفريق تجريب الآلة وتعديلها حسب الحاجة، وسيقوم المشرف بتنبيه الفريق إلى قرب نهاية الوقت قبل نهايته بدقيقة واحدة، ثم ينبهه مرة أخرى قبل النهاية بنصف دقيقة. مع نهاية هذا الجزء يجب أن يكون لدينا آلة طافية على الماء.

الجزء الثاني: (دقيقتان) تحمل الكرات فوق الآلة واحدة واحدة إلى أن ينتهي الوقت أو تغرق الآلة ، أثناء ذلك يجب ألا تُلمس الآلة، أيضاً يجب ألا تَلمس الآلة حافة الوعاء، وإذا حصل ذلك يعتبر الوقت منتهياً في تلك اللحظة. ومن مهمة الفريق العمل على عدم لمس الآلة لحواف الحوض ، ودون أن يلمسها أي من أفراد الفريق.

الأدوات:

- قطعتان من الفلين.
- ممحاة عدد (٢).
- ١٠ شكاكات أسنان.
- ٦ مصاصات عصير.
- قطعة من القصدير.
- غطاء بلاستيكي.
- إسفنجة.
- قطعة خشبية مستطيلة عريضة (كالتي يستخدمها الأطباء).
- بطاقات كرتونية عدد (٢).

الدرجات:

- ١٠ درجات إذا قام الفريق بصناعة الآلة خلال الجزء الأول من الجلسة.
- درجتان لكل كرة تحملها الآلة كما تم وصفه في الجزء (٢) من الإجراءات بحد أعلى ٤٠ نقطة.
- ٣٠ نقطة للابتكارية في صناعة الآلة.
- ٢٠ نقطة لتعاون الفريق.

حشرة مزعجة

(من فئة performance)

التحدي:

عدت إلى المنزل بعد قضاء عطلة خارجية، ففوجئت بوجود نوع جديد من الحشرات في المنزل، وعليك أن تصف هذا النوع الجديد، وتصف سلوكه وتحركاته، وتصف طريقة للتخلص منه، وكل ذلك في مشهد تمثيلي تؤديه أمام المشرف.

الوقت:

٥ دقائق لاختراع ووصف الحشرة بين أعضاء الفريق.

دقيقتان لتقديم المشهد التمثيلي أمام المشرف.

سير الجلسة:

تتألف الجلسة من قسمين:

القسم الأول: خمس دقائق ليقوم الفريق بتخيل الحشرة ووصفها والتحضير للمشهد.

القسم الثاني: دقيقتان يقدم فيهما المشهد أمام المشرف.

الدرجات:

- ٢٠ درجة لمقدار الابتكارية في مكان وجود الحشرة.
- ٢٠ درجة للإتقان في كيفية وصف شكل الحشرة وسلوكها.

- ٢٠ درجة للابتكارية في اختراع طريقة للقضاء على الحشرة.
- ٢٠ درجة للإبداع في تقديم المشهد.
- ٢٠ درجة لتعاون الفريق.

عطلة جديدة

(من فئة Task & Performance)

التحدي:

مهمتك هي ابتكار عطلة جديدة مخصصة لشخص ما أو مناسبة ما، وتصميم لوحة للإعلان عنها، وعليك أن تقدم هذه اللوحة للمشرف في مشهد تؤديه.

الوقت:

٦ دقائق لاختراع العطلة، وتحديد اسمها، وإعداد اللوحة ، وتصميم المشهد الذي ستقدم فيه اللوحة.

دقيقتان لتقديم المشهد.

السيناريو:

لأن الفريق غير تقليدي، كلفته إدارة تنظيم العطلات بأن يضع عطلة جديدة غير موجودة سابقاً، مخصصة لشخص أو مناسبة مهمة، عليكم أن تسموا العطلة، وأن تعلنوا عنها من خلال لوحة تصممونها، ثم تبلغوا المشرف بالعطلة وتقدموا له اللوحة في مشهد تؤدونه أمامه.

الأدوات:

- لوحة كرتونية.
- ٣ أقلام مائية بألوان مختلفة.

الدرجات:

- ٢٠ درجة للابتكارية في فكرة العطلة.
- ٢٠ درجة للابتكارية في تسمية العطلة.
- ٢٠ درجة للإبداع في تصميم اللوحة.
- ٢٠ درجة للإبداع في أداء المشهد.
- ٢٠ درجة لتعاون الفريق.

التثبيت على كرة

(من فئة task)

التحدي:

المهمة المطلوبة هي بناء برج مرتفع بأقصى ارتفاع ممكن، ويمكن أن يثبت فوق كرة.

الوقت:

٥ دقائق لإنجاز المهمة.

إعداد المكان:

توضع الكرة في وسط الغرفة، وفي الجانب توضع طاولة عليها الأدوات المسموح استخدامها.

الإجراءات:

على الفريق أن يقوم ببناء برج بأكبر ارتفاع ممكن، ويمكن أن يثبت على الكرة، وباستخدام الأدوات الموجودة. مع ملاحظة أن الكرة يجب ألا تنقل من مكانها، وأن البرج يجب ألا يلصق بالكرة إلصاقاً، سيتم تنبيه الفريق إلى قرب انتهاء الوقت قبل نهايته بدقيقة، ثم مرة أخرى قبل النهاية بثلاثين ثانية. وإنجاز المهمة يعني أن يكون البرج مثبتاً فوق الكرة. وسيتم قياس ارتفاع البرج بعد نهاية الوقت بخمس ثوان.

الأدوات:

- ٤ مشابك أوراق.
- ٨ مصاصات عصير.
- قلما رصاص.
- قطعة من القصدير.
- كأس من الفلين.
- ٤ مطاطات بلاستيكية.
- ٣ ملاعق لتحريك القهوة.

الدرجات:

- ١٠ درجات إذا تمكن الفريق من تثبيت البرج مع نهاية الوقت.
- درجة واحدة لكل سنتيمتر من طوب البرج، بحد أقصى ٥٠ درجة.
- ٢٠ درجة للابتكارية في استخدام الأدوات.
- ٢٠ درجة لتعاون الفريق.

كعكة الحظ

(من فئة Task & Performance)

التحدي:

بعد انتهاء الطعام في المطاعم الصينية تقدم للزبون كعكة تسمى كعكة الحظ، يتصل بهذه الكعكة ورقة صغيرة، يكتب عليها بشرى سعيدة أو توقعات عن مستقبل هذا الزبون، وأمام الفريق فرصة ليضع لنفسه ثلاث توقعات سعيدة عن مستقبله. والمطلوب منه هو:

١. تأليف ثلاثة بشريات يمكن أن تضمن في كعكة الحظ.

٢. تقديم مشهد يعرض فيه الفريق كيف ستصبح هذه الأماني حقيقة واقعة.

الوقت:

٥ دقائق لتأليف البشريات، وإعداد المشهد.

دقيقتان لتقديم المشهد.

الأدوات:

ورقة وقلم.

الدرجات:

- ١٠ درجات (بحد أعلى ٢٠ درجة) لمقدار الابتكارية في كل بشرى.
- ٥ درجات للقدرة على إثبات حصول كل بشرى في الواقع من خلال المشهد، بحد أعلى١٥ درجة للبشريات الثلاثة.

- ٥ درجات إذا كانت حبكة القصة المقدمة في المشهد متكاملة.
- ٣٠ درجة لمقدار الإبداع في المشهد المؤدى.
- ٢٠ درجة لتعاون الفريق.

المرشَّح

(من فئة Performance)

التحدي:

تأليف قصة هزلية يقوم فيها حيوانات بحملاتهم الانتخابية التي يترشحون من خلالها لمنصب رئيس حديقة الحيوانات، وتقديم القصة في مشهد تمثيلي أمام المشرف.

الوقت:

٤ دقائق لتحديد ما هي الحيوانات الثلاثة التي سترشح نفسها، والتدرب على ذلك.

٣ دقائق لتقديم المشهد.

سير الجلسة:

ثلاثة عناصر من الفريق سيصبحون هم المرشحين لمنصب رئيس حديقة الحيوانات، وكل واحد منهم سيخبرنا لماذا هو الأفضل ليكون رئيساً، وعليه أن يقدم بعض الوعود الانتخابية.

المشهد يجب أن يكون ساخراً ، ويشارك فيه جميع أعضاء الفريق.

الأدوات:

ورقة وقلم لتصميم المشهد.

<u>الدرجات:</u>

- ٥ درجات لكل مرشح من المرشحين الثلاثة لنجاحه في الإقناع بأنه الأفضل، على أن يقدم وعداً انتخابياً واحداً على الأقل، وبحد أعلى ١٥ درجة للمرشحين الثلاثة.
- ١٠ درجات لمقدار الابتكارية في أداء كل مرشح من المرشحين الثلاثة ، ٣٠ درجة كحد أعلى.
- ١٥ درجة لمقدار التأثير الساخر والمضحك في المشهد عموماً.
- ٢٠ درجة لمقدار الإبداع في تصميم المشهد.
- ٢٠ درجة لتعاون الفريق.

التنكر

(من فئة Task & Performance)

التحدي:

مهمة الفريق هي صناعة قناع يمكن أن يؤدى به أدوار لأربع شخصيات مختلفة، ويؤدي هذه الشخصيات ٣ أعضاء من الفريق على الأقل في مشاهد أمام المشرف.

الوقت:

٥ دقائق لتصميم القناع وترتيب المشاهد.

دقيقتان لتقديم المشاهد.

السيناريو:

كان الفريق مكلفاً بتقديم عرض يتضمن تنكراً بأقنعة في حفلة خاصة، أثناء قدوم الفريق لتقديم العرض أضاع الأقنعة التي كانت معدّة ، ولم يكن من الممكن الاعتذار عن تقديم العرض، والوقت الذي مع الفريق لا يكفي إلا لصناعة قناع واحد، والمشهد يتضمن شخصيات مختلفة، لذلك على الفريق صناعة قناع يناسب ٤ شخصيات مختلفة ، يؤدي دورها ٣ اعضاء من الفريق على الأقل.

وعلى الفريق كتابة الأسماء للشخصيات الأربعة على ورقة قبل تقديم المشهد المتضمن لهذه الشخصيات أمام المشرف.

الأدوات:

- قطعتان من الورق الملون.
- خيط بطول ٦٠ سم.
- أنبوب كرتوني بطول ١٥ سم.
- صحن كرتون عدد (٢).
- قطعة من القصدير.
- ٤ قطع من حلوى السوس.
- ٤ اوراق ملاحظات لاصقة مربعة.
- سلك معدني بطول ٩٠ سم.
- ٤ طوابع لاصقة.
- ٨ أزرار كبيرة.

ينبه الفريق إلى أن الطوابع يجب ألا تلصق بالأزرار، ويسمح للفريق باستخدام مقص، لكن المقص نفسه ليس جزءاً من القناع ، ويسمح للفريق باستخدام ورقة وقلم لترتيب المشاهد التي سيقدمها.

الدرجات:

- ٢٠ درجة لمقدار الإبداع في تصميم القناع.
- ١٠ درجات للابتكارية في وضع الشخصيات الأربعة ، ٤٠ درجة حد أعلى.
- ٢٠ درجة لمقدار الإبداع في أداء المشهد.
- ٢٠ درجة للتعاون بين أعضاء الفريق.

قبل الإقلاع

(من فئة performance)

التحدي:

قدم مشهداً تقوم فيه بتسلية ركاب طائرة يشعرون بالملل، وأمامك هذه الوسائل التي تتوفر عادة في الطائرات.

الوقت:

٤دقائق ليقوم الفريق بتحضير المشهد.

دقيقتان ليقوم بتأدية المشهد وتسلية الركاب.

السيناريو:

كانت الطائرة على وشك الإقلاع عندما ظهر ضباب كثيف، وبقيت الطائرة على الأرض وتأخر إقلاعها. وقد أغلقت جميع بواباتها، فلا يمكن إخراج الركاب منها بعد أن جلسوا في أماكنهم، والأشخاص الجالسون بقربك بدؤوا يشعرون بالملل، فقررت أنت تسليتهم. وباستخدام الأدوات الموجودة في الطائرة ستقوم بتسلية الركاب، ويمكن لأعضاء آخرين من الفريق أن يؤدوا دور ركاب الطائرة.

الأدوات:

- كأس من الفلين.
- فنجان بلاستيكي.

- قارورة ماء.
- خمسة من ملاعق تحريك القهوة.
- كيس بسكويت مملح.
- مفتاح معلبات.
- كيس شاي.
- منديلان من مناديل المائدة.
- كيس ورقي للهدايا.

ويمكن للفريق أيضاً استخدام ورقة وأقلام للإعداد للمشهد.

الدرجات:

- ٤٠ درجة لمقدار الإبداع في الأداء.
- ٤٠ درجة لمقدار الابتكارية في استخدام الأدوات.
- ٢٠ درجة لتعاون الفريق.

سلسلة التعريفات

(من فئة performance)

التحدي:

تقديم أداء من خلاله يتم الوصل بين كلمات مختلفة من خلال ابتكار تعريفات لكلمة واحدة في المرة الواحدة.

سير الجلسة:

تتم الجلسة لمجموعتين من المتدربين معاً في الوقت نفسه، وذلك على قسمين حسب الترتيب الآتي:

القسم الأول: للتدرب وتطوير الاستراتيجية، تذهب كل من المجموعتين إلى أحد جانبي مكان الجلسة، وتصف كل مجموعة صفاً مستقيماً مقابل المجموعة الأخرى، وتقوم المجموعتان بالتدرب على هذا التمرين.

القسم الثاني: تعتبر إحدى المجموعتين هي المجموعة (أ)، ويعرض عليها كلمة، ويطلب منها أن تقدم تعريفاً لهذه الكلمة. بحيث ينطق كل فرد من أفراد المجموعة كلمة واحدة فقط من كلمات التعريف، وتبدأ هذه الكلمات بعبارة: "التعريف هو"، يجب أن تتوصل المجموعة إلى تعريف يمثل جملة تامة مفيدة، ويسمح للعضو الذي لم يتمكن من أداء دوره في إتمام التعريف أن يقول كلمة "مرر" لينتقل الدور إلى من بعده. وعند انتهاء التعريف يقول العضو التالي دوره في فريق (أ) كلمة "انتهى"، وفي لحظة انتهاء التعريف، وسماع كلمة "انتهى" يقدم فريق (ب) توقعاته من الكلمة التي تم تعريفها، وعند توصله للكلمة الصحيحة يقول المشرف "صح".

مثلاً: لو كانت الكلمة المقدمة هي "جبل". يمكن أن يكون تعريفها: "التعريف/هو/شيء/نرى/الثلج/على/قمته/انتهى/"

وبعد انتهاء الفريق (أ) من التعريف وانتهاء الفريق (ب) من تقديم محاولاته يتبادل الفريقان الأدوار لتعريف جديد، وتتكرر الخطوات نفسها بين الفريقين.. تستمر اللعبة كذلك إلى أن يقوم كل فريق بتعريف خمس كلمات ليخمنها الفريق الآخر.

ويلاحظ أن الكلمة التي تمرر ويعجز أحد الفريقين عن معرفتها لا يرجع إلى تعريفها مرة أخرى. ويمنع كذلك الحوار بين أفراد الفريق أثناء تعريف الكلمة المقدمة، وفي حال أنهى الفريق تعريف الكلمة قبل التوصل للجملة التامة، أو بدأ الفريق الآخر تخمين الإجابات قبل سماع كلمة "انتهى" لا تحتسب علامة لهذه الكلمة، وتعاد اللعبة بكلمة جديدة.

الدرجات:

- ٦ درجات لكل كلمة تعرف بشكل صحيح.
- ٦ درجات إذا اكتشف الفريق الشيء المقصود في تعريف الفريق الآخر خلال أقل من ثلاث محاولات.
- ٢٠ درجة لمقدار الابتكارية في تعريف الكلمات.
- ٢٠ درجة لمقدار التعاون بين أعضاء الفريق.

ملاحظات خاصة بالمشرف:

١- الكلمات التي تقدم للتعريف هي من كلمات المجموعتين الآتيتين:

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
الثلاجة	الملعقة
الوردة	الهدية
الأخطبوط	الزرافة
الكيمياء	البركان
المرسيدس	توشيبا
الحفلة	الرحلة
التلفزيون	الكمبيوتر
الطاقية	الجاكيت
الرياضة	السياسة

٢- كل مجموعة من الكلمات خاصة بمجموعة من مجموعتي المتدربين، لكن لا تقدم الكلمات للتعريف بالترتيب، إنما بطريقة عشوائية، حتى لا تتوقع المجموعة أية معالم عن الكلمة القادمة للتعريف.

الملحق رقم (٦)

بعض نواتج المتدربين في جلسات البرنامج التدريبي من فئة "المهمة"



التنكر (أدوات المهمة)



التنكر



التثبيت على كرة



عطلة جديدة

THE EFFECT OF A TRAINING PROGRAM BASED ON DESTINATION IMAGINATION THINKING ON THE LEVEL OF CREATIVE DECISION MAKING OF A SAMPLE OF TALENTED STUDENTS IN THE JUBILEE SCHOOL

By

Amer Munir Ghadban

Supervisor

Prof. Yosof Qatqmi

The goal of the proposed study is to investigate the effect of a training program based on destination imagination thinking on the level of creative decision making of a sample of talented students in Jubilee School. To achieve the goal of the study, the researcher develop a training program for creative problems solving on the basis of destination imagination thinking, and adopted instant challenge program package among the packages of destination imagination programs.The researcher has also built a scale to measure the ability of creative decision making of subjects.

In this study, the researcher addresses the following questions:
- What is the effect of the training program based on the destination imagination thinking on improving the ability of the talented student of the creative decisionmaking?

- Does the ability of students screened on creative decision-making vary depending on the sex (male / female)?

- Does the talented student's ability of creative decision making vary depending on the interaction between the variables of the study (groups, sex)?

To answer these questions a quasi-experimental design has been adopted in which subjects were divided into two groups: experimental group consisted of (26) students, and a control group consisted of (29) students, and the ability of study members on creative decision making was measured by a pre-test. Then the training program based on the destination imagination thinking was applied to the experimental group. And finally the ability of the two groups on creative decision making was measured by a post-test using the scale.

The study showed the following results:

- There is no effect statistically significant at (α = 0,05) on the level of creative decision making due to the training program based on destination imagination thinking

- There is no differencesstatistically significant at (α = 0,05) between males and females in the level of creative decisionmaking.

- There is no effect statistically significant at (α = 0,05) due to the interaction between the variables of the study (groups, sex) on the level of creative decision making.

In discussing the results, the researcher pointed to the existence of possible factors leading to the lack of impact of the training program to improve the performance of subjects on a scale of creative decision making, such as the presence intermediate traits between these two features, like the cognitive styles of the subjects. The researcher recommended further studies to identify areas of the effectiveness of programs of destination imagination, and recommended conducting further studies focusing on specific skills of creative decision making.